Crônicas da crise: Política, Sociedade e Educação no Brasil - Volume 2

Educação geral, média e profissional.

Simon Schwartzman

Crônicas da Crise: Política, Sociedade e Educação no Brasil.

Volume 2: Educação geral, média e profissional

Simon Schwartzman

Apresentação

Estes três livros reúnem pequenos textos publicados na Internet[1] ou em jornais e revistas entre 2004, quando as políticas sociais e educacionais do governo Lula começam a ganhar forma, e 2017, em meio a uma crise política, social e econômica profunda, em que todos se indagam, ou deveriam se indagar, sobre o que deu errado na experiência desse período, e que alternativas temos pela frente. O crescimento da economia, a expansão dos gastos sociais, o vigor dos debates e das campanhas eleitorais, tudo isto criou a esperança, para muitos, de que o país finalmente estaria mudando de patamar, deixando de ser um país subdesenvolvido marcado pela pobreza, baixa produtividade econômica e instabilidade política, e se transformando em uma moderna democracia menos desigual e com uma população cada vez mais educada e produtiva. A educação, crescendo em todos os níveis e envolvendo recursos cada vez maiores, seria o grande instrumento para este salto de qualidade.

Eu também compartia a esperança de que isto seria possível, mas, desde o início, vi com muitas reservas as políticas sociais e educacionais que foram adotadas pelos sucessivos governos de Lula e Dilma, não só pelos equívocos que procurava identificar, mas sobretudo pelo contexto político mais amplo em que estas políticas se davam, e que não permitiam que elas fossem diferentes do que foram. Participei, nestes anos, de diversos

---

[1] http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/

debates públicos sobre bolsa família, reforma universitária, política de cotas e a reforma do ensino médio, entre outros, sempre com a sensação de que, independentemente da qualidade dos argumentos, que não eram só meus, as decisões seguiam uma outra lógica na qual a pertinência das ideias não tinha muito lugar. Pode ser que a crise atual crie a oportunidade para construir uma nova lógica de implementação de políticas públicas, onde a evidência dos dados, o acúmulo de conhecimentos da literatura especializada e a força dos argumentos tenham mais espaço.

Ao longo destes anos, editei e publiquei vários livros e artigos, quase todos disponíveis *no Internet Archive*[2], aonde procuro tratar destes diferentes temas com mais detalhe e profundidade, mas que, pela sua natureza, não têm como transmitir o calor do debate destes textos menores. Para facilitar a leitura, dividi os textos em artigos em três volumes, o primeiro lidando com questões de política, governo, sociedade e pobreza; o segundo com questões de educação geral, média e profissional; e o terceiro com questões de educação superior, ações afirmativas, pós-graduação e ciência e tecnologia. Dentro de cada um, os textos estão agrupados por temas semelhantes, sem respeitar muito a ordem cronológica em que foram escritos

Rio de Janeiro, novembro de 2017.

---

[2] https://archive.org/details/simonschwartzman

Índice

Educação geral

Os Desafios da Educação Brasileira (2003)

(Entrevista a Rosa Lima, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade)

RL - O sociólogo Simon Schwartzman acaba de voltar de dois meses na Universidade de Oxford, onde participou de uma série de seminários dedicados a discutir a educação no Brasil. Organizados conjuntamente pelo Departamento de Educação e o Centro de Estudos Brasileiros da universidade, os seminários cobriram da educação básica à pós-graduação brasileira e fazem parte de um livro, sob a coordenação de Simon, a ser publicado até o fim do ano, tanto na Inglaterra quanto no Brasil[3]. Na introdução, ele apresentou um amplo painel do setor, falando dos avanços verificados nos últimos anos e, principalmente, dos grandes obstáculos a serem transpostos para se chegar à qualidade desejada na educação brasileira. Nesta entrevista, Simon Schwartzman comenta esse trabalho e faz um breve balanço da situação educacional do país. Para ele, o ministro Cristóvão Buarque erra ao eleger o combate ao analfabetismo como uma de suas prioridades. Eu acho essa pauta completamente equivocada. Esse é um falso problema. O problema atual é o de resolver o analfabetismo funcional na educação básica, diz o pesquisador e consultor, que coloca ainda a autonomia

---

[3] Brock, C. and S. Schwartzman, Eds. (2004). *The Challenges of Education in Brazil*. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford, UK, Triangle Journals, Ltd; e *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

universitária e a reformulação do ensino médio como outros dois grandes desafios para os próximos anos no setor.

RL - Nesse seminário que você apresentou recentemente em Oxford, sobre os desafios da educação no Brasil, você falou dos muitos problemas que enfrentamos, mas destacou também que houve elegíveis avanços no setor nos últimos anos. Você poderia nos falar um pouco desse quadro atual da educação brasileira?

SS - O que eu acho importante é que há uma mudança significativa de uma problemática do passado, de acesso à educação, para uma problemática de qualidade. Essa mudança de perspectiva é muito importante porque ainda hoje muita gente tem na cabeça que o Brasil é um país onde as pessoas não conseguem chegar à escola ou que não existem recursos para a educação. Na verdade, se você olhar, o acesso à escola hoje é praticamente universal. São muito poucas as crianças que hoje não frequentam a escola. O problema não está mais aí. Mas sim numa grande dificuldade de funcionamento da escola, de recursos, equipamentos, de qualificação do professor, que são problemas muito mais difíceis de superar. É relativamente fácil criar uma escola e mandar uma criança pra lá, mas é muito mais difícil assegurar que elas estão realmente aprendendo o que precisam.

RL O problema não estaria mais em chegar é escola, mas em ficar nela e sair de lá bem formado?

SS - Falando de forma bastante genérica, a criança fica na escola até os 13, 14 anos. Quando chega nessa idade, ela já tem mais recursos para ganhar algum dinheiro ou tem outro tipo de motivação, e, se a escola não consegue retê-la, ela sai. E por que a escola não consegue reter esse aluno? Aí você tem um problema muito sério, que é o fato de que muitas crianças na verdade não aprendem. E tradicionalmente o que a escola brasileira fazia era marginalizar essa criança que não aprende, fazendo-a repetir de ano. Todos os estudos sobre o impacto da repetência mostram que ela não tem nenhum efeito pedagógico, ao contrário, a criança que repete o ano vai ficando cada vez pior, vai convivendo com outras mais novas que ela, vai apresentando problemas de comportamento, perdendo a motivação e acaba abandonando a escola. A outra consequência dessa situação é que hoje o Brasil tem uma taxa de matrícula bruta de 130%, ou seja, há 30% de crianças a mais matriculadas no ensino fundamental do que a população correspondente de 7 a 14 anos. O sistema tem um enorme desperdício porque ele retém as crianças mais anos do que devia, não necessariamente dando educação e gastando 30% a mais, que é um dinheiro que poderia ser mais bem investido. Isso demonstra uma irracionalidade do sistema que levou a uma série de políticas para fazer a criança acompanhar seu grupo de idade. O que se verificou é que mesmo sendo melhor a criança acompanhar seu grupo etário do que repetir o ano, isso só não é suficiente. A promoção automática precisa vir acompanhada de mecanismos de compensação, de reforço, de atendimento especial, que a maior parte das escolas não está preparada para oferecer. Nós fizemos um grande esforço nos últimos anos de ajustar a defasagem idade/série, mas não houve

esforço correspondente para tratar das consequências dessas políticas.

RL - Nesse trabalho você fala também que o Brasil não conseguiu estruturar uma carreira acadêmica na área de educação e que os problemas corporativos acabam sobrepujando o interesse em investir no ofício de ensinar.

SS - Se você olhar os professores que são funcionários dos estados do Sul e do Sudeste, eles não têm uma situação tão ruim assim. Os salários que eles recebem não são piores do que de pessoas com o nível de educação equivalente e eles têm até certos benefícios como o da aposentadoria mais cedo, que outros não têm. Há um certo mito em relação à questão de que o professor é maltratado. Nós temos um problema de baixa autoestima, sim, mas essa é uma questão de certa forma inevitável. No passado, quando não havia ensino universitário praticamente, a idéia de seguir uma carreira no ensino secundário podia atrair pessoas com uma vocação intelectual maior. Ser professor do Colégio Pedro II ou do Instituto de Educação, nos anos 30 e 40, era uma coisa prestigiosa. Com a criação da universidade, essas pessoas mais capazes intelectualmente passam a ir para lá. Então, em geral, quem fica na educação básica ou média é aquele professor que não consegue disputar os lugares de maior prestígio. Isso é um problema universal, nenhum país consegue lidar com isso muito bem. O que você pode fazer em relação a isso? Em primeiro lugar, talvez abandonar a idéia de que ser professor é uma profissão para a vida toda. Ser professor poderia ser uma etapa da

vida de um profissional. Isso é uma questão que precisa ser seriamente repensada. Outra coisa que acontece é que na medida em que você faz do professor uma carreira que não tem muita perspectiva, você gera no meio dessas pessoas um ambiente de muito ressentimento. Acaba-se gerando a idéia de que ensinar não é o mais importante, o importante é você melhorar as condições sociais, é mudar a estrutura social, etc. Isso acaba levando a uma situação em que aquilo que o professor deveria estar mais preocupado em aprender bem, que é seu ofício de ensinar, ele acaba não aprendendo.

RL - E isso tem consequências muito negativas no aprendizado dos alunos, não é?

SS - Com certeza. Um dos problemas da educação no Brasil é que o grau de analfabetismo funcional é muito grande. Muitas crianças nunca aprendem a ler e escrever efetivamente. Os dados do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) são muito ruins. Se você adotar como definição de alfabetizada uma pessoa que é capaz de ler um texto e entender o que está lendo, o número de analfabetos é muito grande. Outros países do mundo resolveram esse problema há cem anos. Os países europeus tinham sua população 100% alfabetizada em 1900. Nós estamos em 2003 e ainda estamos lidando com analfabetismo funcional nas escolas. Você resolve boa parte desse problema ensinando ao professor uma receita do que ele tem que fazer. Éuma tecnologia que ele tem que aprender. É preciso dar a ele materiais adequados, um bom livro, etc. Não é nada do outro mundo. Mas nós não desenvolvemos isso. Ao contrário,

desenvolvemos muita ideologia de resistência a isso, que diz que o professor deve ter autonomia para fazer o que acha que deve fazer, deve ter criatividade, liberdade, e aí vira qualquer coisa e a criança não aprende. A outra questão que está associada a essa, e as pesquisas mostram isso com clareza, é que o desempenho escolar depende muito da condição social da família da criança. Se a criança tem os pais educados, tem livros em casa, acesso a informação, ela se alfabetiza praticamente sozinha. Já a criança que vem de uma família mais pobre não tem acesso a nada disso. Então você tem que ter um trabalho muito mais intenso com essa população e não simplesmente dizer que é um problema social e que nada pode ser feito. Isso requer todo um trabalho de formação do professor que nós não resolvemos ainda.

RL Que ações governamentais foram mais relevantes nos últimos anos na área de educação?

Acho que a criação do Fundef (Fundo de Valorização do Magistério e de Desenvolvimento da Educação Fundamental) talvez tenha sido a ação mais importante do governo Fernando Henrique na educação. O Fundef permitiu que os municípios se envolvessem mais com a questão da educação. Houve uma distribuição mais efetiva dos recursos, na medida em que o município que não se encarrega da educação perde os recursos, que vai para outros setores, e ele estabelece um piso básico de gastos pagos por aluno e um piso de pagamento do professor. O Fundef faz essa distribuição de recursos dentro de cada estado, ele não redistribui entre estados. A idéia seria que o governo federal entrasse para compensar os estados com menos recursos, mas isso não

foi feito. Mas dentro dos estados o Fundef funciona. Às vezes você lê nos jornais: “Fraude no uso Fundef”. Agora você pode falar de fraude porque existe um fundo para você acompanhar o uso do dinheiro. Antes a gente não sabia de nada, era qualquer coisa. Então acho que essa foi uma grande contribuição.

Outra grande contribuição foi a implantação dos sistemas de avaliação nos três níveis de ensino, apesar da grande resistência dos grupos mais politizados, principalmente dentro das universidades federais.

E na verdade o programa do governo Lula dizia que ia acabar com o Provão. O atual governo não está fazendo isso, mas isso fazia parte do programa do candidato. Eu acho que o Provão tem problemas, evidentemente, mas ele é sem dúvida um grande avanço. Ele coloca a questão da qualidade da educação de maneira transparente e isso é um dos efeitos mais positivos dele. Os sistemas de avaliação foram de fato um grande avanço.

Ainda dentro do ensino universitário, nenhum governo conseguiu ainda encarar de frente essa enorme distorção que faz com que a universidade pública seja frequentada em sua maioria por quem estudou em escola particular, enquanto os que estudaram em escolas públicas só conseguem vaga nas faculdades particulares.

Talvez a distorção que se fale menos e que vale a pena acentuar é na pós-graduação. Porque praticamente todo

mundo que faz pós-graduação no Brasil tem bolsa de estudos. Ou seja, não só não paga como ainda recebe para estudar. Segundo uma série de estudos feitos recentemente pelo Ministério da Educação, pela Capes, mais especificamente, cerca de 50% dos que fazem pós-graduação no Brasil vão trabalhar na iniciativa privada e ganham muito bem porque conseguem uma posição diferenciada no mercado de trabalho. Tem sentido o governo estar financiando gratuitamente e ainda dando uma ajuda em dinheiro para as pessoas avançarem desse jeito e ainda terem uma posição privilegiada no mercado de trabalho? Eu acho que essa deformação das bolsas de pós-graduação, que são feitas em nome do desenvolvimento científico do país, acaba sendo mais séria até do que a distorção verificada no ensino superior. O governo deveria no máximo emprestar o dinheiro. Essa questão do crédito educativo seria o mais justo também para o ensino superior. Como a gente sabe que no Brasil o título universitário dá um ganho muito importante no mercado de trabalho, faz todo sentido que haja um sistema de crédito educativo e que o aluno pague pelo curso, ainda que de maneira diferenciada no tempo. Estuda de graça e paga quando estiver ganhando. O atual sistema de subsídio ao ensino superior no setor público é evidentemente um sistema socialmente injusto.

RL - Ele acaba transferindo recursos para quem precisa menos deles.

SS - É uma questão de justiça social. Ainda que você não possa financiar o ensino universitário com o dinheiro de mensalidades. Há estudos que mostram que você

conseguiria arrecadar com isso no máximo 20 ou 30% dos recursos necessários para se manter as universidades. Ainda assim, seria um recurso importante.

RL -A distorção no uso dos recursos para as universidades públicas está também na enorme despesa que representam as aposentadorias de professores e funcionários e a manutenção dos hospitais universitários. Você poderia falar um pouco disso?

SS - O problema das aposentadorias é comum a todo o serviço público e representa um ônus altíssimo para as universidades federais. Nós temos um sistema universitário que funciona como uma repartição pública. Isso é uma grande deformação. Uma universidade não pode ser tratada como uma burocracia. Ela precisa ter autonomia de gestão, precisa ter pessoal flexível, outras regras de funcionamento. Você não pode tratar um professor universitário como um funcionário público. Há que se ter salários diferenciados dentro de uma estrutura autônoma de gestão, com responsabilidade por seu desempenho. Isso tudo sem perder seu caráter de universidade pública. Hoje em dia um aluno pode levar quatro anos para se formar em engenharia na universidade do Rio de Janeiro e seis na universidade de Minas Gerais. O governo não sabe quanto ele está disposto a pagar para formar um engenheiro nas universidades federais. Cada universidade manda sua conta para o governo federal e ele paga o que elas pedem. Não existe nenhum mecanismo neste país para dizer o que é um gasto razoável, não há políticas de uso eficiente de recursos. Os gastos de pessoal, que

representam 90% dos gastos das universidades federais, não são controlados e você acaba tendo distorções enormes.

RL - Uma das prioridades anunciadas pelo ministro Cristóvão Buarque para a educação é o combate ao analfabetismo. Você concorda que este seja um item prioritário na agenda do setor?

SS - Eu acho que essa pauta de combate ao analfabetismo é completamente equivocada. Esse é um falso problema. Qualquer estudo sério mostra que o problema do analfabetismo está concentrado nas populações mais idosas da área rural do Nordeste. Essas populações não são educáveis em grande parte. É um trabalho muito árduo e de muito pouco resultado. Não é só ensinar essas pessoas a ler e a escrever, mas fazê-las incorporar o uso da leitura e da escrita e o trato com números ao seu cotidiano. Isso representa uma mudança de cultura muito grande e muito difícil de se conseguir. Se você olhar as populações mais jovens, o índice de analfabetismo vem caindo sensivelmente com a universalização do acesso. O problema atual é o de resolver o analfabetismo funcional na educação básica. Isso significa qualificar professores, introduzir metodologias e materiais pedagógicos adequados para alfabetizar e educar. Isso significa acompanhamento mais preciso do aluno para saber se ele está realmente aprendendo, usar o sistema de avaliação para saber o que está realmente acontecendo com aquele jovem que está na escola, ter programas para aqueles que não conseguiram acompanhar, seja de aceleração de aprendizagem, programas para formação de jovens e

adultos, etc. Há toda uma problemática de qualidade da educação básica que precisa ser tratada. Este é o problema principal. E até agora eu não vi nada do atual ministério tratando desses assuntos.

RL - Nos outros níveis de ensino, quais seriam a seu ver as ações mais importantes?

No nível universitário, acho que seria importante levar adiante o projeto que o ministro Paulo Renato tentou em algum momento, mas abandonou, de autonomia efetiva das universidades públicas, com responsabilidade. E a educação média é um problema muito complicado também. São três anos em que os estudantes estão na escola e você não sabe efetivamente o que eles estão aprendendo ali. Acaba funcionando como uma passagem com um diploma no final para jovem poder entrar na universidade. O ensino médio também precisa ser cuidadosamente revisto, porque há toda uma questão de conteúdo e de pertinência que precisam ser tratados. Esses são para mim os itens mais urgentes da pauta na área de educação.

Porque é difícil melhorar a educação no Brasil? (2014)[4]

34% dos brasileiros, segundo pesquisa do IBOPE de 2010, consideravam a educação pública brasileira ótima ou boa, e 44% regular, sobrando 21% que que achavam que era péssima. Enquanto isto, os dados do PISA, a pesquisa internacional da OECD sobre a qualidade da educação, mostravam que, dos 47% dos jovens de 15 anos que conseguiam chegar ao fim da escola fundamental ou início da média no Brasil, 67% não tinham os conhecimentos mínimos de matemática esperados para a série, 18.8% não tinham a capacidade mínima de leitura, e 54% não dominavam os conceitos básicos de ciência. Os outros 53% tinham ficado para trás, ou desistido de estudar. Aos 18 anos, em 2012, somente 29% dos jovens haviam conseguido chegar ao ultimo ano do ensino médio ou haviam entrado no ensino superior, e metade já havia deixado de estudar. Quem olha os dados vê a tragédia que está ocorrendo, mas a maioria da população, talvez por ter conhecido dias piores, não enxerga o problema.

As crianças começam a desenvolver vocabulário e capacidade de lidar com números muito cedo, junto com o desenvolvimento emocional, e se o ambiente familiar não favorecer, elas podem ficar prejudicadas por toda a vida. Uma boa pré-escola pode ajudar, se não for simplesmente um depósito de crianças para as mães que trabalham. Aos 6-7 anos, todas as crianças deveriam estar lendo fluentemente, se os professores estivessem

[4] Publicado na *Folha de São Paulo*, 7 de dezembro de 2014

presentes e usassem os métodos adequados de alfabetização. Mas os professores não sabem, ou são contra estes métodos, e muitos estudantes permanecem para sempre analfabetos funcionais.

Nos primeiros cinco anos da escola fundamental, o antigo primário, os estudantes dependem de um único professor ou professora, que deveria enriquecer o vocabulário e a capacidade de leitura das crianças, familiarizá-las com o uso dos números e introduzir os conceitos e ideias iniciais das ciências naturais história e geografia. Professores e professoras, como pessoas, são modelos de adultos que as crianças vão rejeitar ou emular. Mas muitas vezes estes professores não dominam os conteúdos que devem ensinar, não passaram por um bom curso aonde aprenderam as melhores práticas de ensino, e não conseguem estabelecer com os alunos a relação emocional e de trabalho sem a qual a educação não acontece. A partir da 6a série esta pessoa de referência desaparece, sendo substituída por diferentes professores de português, matemática, história, ciências e tantos outros, cada um com suas qualidades e defeitos, nem sempre bem formados.

Com onze anos, resta ao aluno achar o seu caminho neste emaranhado. Se ele chegou bem até aí, e se a família puder ajudar, ele consegue ir adiante, estudando mais algumas matérias do que outras, quem sabe se interessando por algumas, e decorando o que precisa para passar de ano. Aos 16-17 começa a treinar para o ENEM, cujos resultados são conhecidos de antemão: os alunos de boas escolas privadas ou das poucas escolas

públicas seletivas, que vêm de famílias mais educadas, conseguem boas notas e uma das 200 mil vagas em universidades públicas que são oferecidas a cada ano. Aos demais – cerca de 8 milhões – cabe quem sabe a chance de voltar para o ensino médio para um curso do PRONATEC ou se matricular em uma faculdade particular paga e de qualidade desconhecida. A grande maioria, no entanto, não chega lá: não entende bem o que está fazendo escola, não consegue acompanhar os cursos, e, quando chega aos 14 ou 15 anos, desiste de estudar.

As escolas não podem, sozinhas, corrigir as grandes desigualdades socioeconômicas da sociedade, nem as grandes diferenças de interesse, motivação e talento que existem em todos os níveis sociais, mas podem ajudar muito, se funcionarem como devem. Anos de pesquisa no Brasil e no mundo já permitem saber o que faz uma boa escola e um bom sistema de ensino. Não existe bala de prata, mas várias coisas que precisam ser feitas ao mesmo tempo. A escola precisa ser uma comunidade viva e comprometida com seus fins, e para isto precisa de um diretor que entenda sua missão, seja capaz de liderar os professores, se relacionar bem com a comunidade em volta, e mostrar resultados. Os professores precisam conhecer bem o que devem ensinar, dominar as técnicas e procedimentos pedagógicos adequados a cada nível de ensino, gostar e estar comprometidos com os resultados de seu trabalho. Os alunos precisam encontrar na escola um ambiente agradável e estimulante, e ter a possibilidade de um atendimento individualizado, na medida de suas necessidades; e o tempo de permanência das crianças na escola deve ser mais longo, de pelo menos 6 horas diárias.

Se, nos anos iniciais, todos os estudantes precisam passar pelo mesmo tipo de educação, a partir do ensino médio é preciso entender que eles são diferentes, e organizar o sistema educativo para lidar com estas diferenças. O currículo do ensino médio brasileiro, com 15 ou mais disciplinas obrigatórias, é claramente um absurdo, mas a solução não é fazer um currículo mais "enxuto" ou " interdisciplinar" e sim abrir a possibilidade de escolhas e modernizar os conteúdos.

Algumas competências mais gerais, como as de escrita e a leitura, o raciocínio matemático e o aprendizado de inglês, precisam ser reforçadas para todos, ainda que adaptadas aos diversos perfis de formação. Para os que pretendem se candidatar à universidade, deve ser possível se aprofundar em temas nas áreas de interesse principal – química, eletrônica, computação, biologia, meio ambiente, estatística, direito, economia. Para a grande maioria, que não tem condições ou não querem cursos universitários tradicionais, devem haver cursos técnicos de qualidade, em áreas como serviços de saúde, processamento de dados, mecânica, eletrônica e outros, que garantam uma certificação reconhecida pelo mercado de trabalho e ao mesmo tempo um título de nível médio que permita continuar os estudos depois em cursos superiores ou tecnológicos mais avançados.

O ensino técnico e profissional só pode dar certo se contar com a participação ativa do setor empresarial, ajudando a formular os currículos, oferecendo equipamentos para as escolas, participando dos sistemas de certificação profissional e oferecendo oportunidades de aprendizagem prática supervisionada, que é muito

diferente do uso de estagiários como mão de obra barata. O ENEM precisa ser substituido por certificações e avaliações específicas dos diferentes tipos de formação seguidas pelos alunos.

A questão é como passar da situação atual para esta que seria desejável. Para isto é preciso recursos, mas, sobretudo, é necessário vencer as barreiras mentais e os interesses corporativos que impedem que as melhores soluções sejam buscadas, e, principalmente, que a a população deixe de ser tolerante com a péssima qualidade da educação que temos hoje, e comece a exigir resultados.

A pesquisa e a política educacional (2005)

A Conferência de Praga sobre "Pesquisa Para Resultados em Educação", nos países em desenvolvimento e em "transição" (ou seja, ex-comunistas) entre 31 de março e 2 de abril em Praga, foi muito interessante, e teve uma forte presença brasileira. A Conferência foi organizada pelo *Global Development Network* (GDN), que tem apoio do Banco Mundial, e tem um componente dedicado à educação. A maioria dos trabalhos apresentados foram produzidos com recursos de três programas de apoio à pesquisa educacional, um dos quais, na América Latina, gerenciado pelo PREAL[5], mas esteve aberta a todos os interessados em apresentar trabalhos, que foram selecionados por um comitê especializado.

Paulo Renato de Souza

Paulo Renato de Souza esteve presente, e fez a primeira conferência plenária, centrada na experiência brasileira do INEP, que, na sua gestão no MEC, criou uma ampla base de informações sobre a educação em todos os níveis, que foram utilizadas depois para a implementação de políticas específicas. Esta preocupação com informações objetivas levou inclusive à decisão de participar do estudo comparado internacional denominado PISA, da OCED, aonde, segundo Paulo Renato, já se sabia que o país apareceria em péssima situação. Minha principal observação aqui é que, infelizmente, o INEP não conseguiu se estabelecer

[5] http://www.thedialogue.org/blogs/tag/preal/

como instituição permanente, com quadro próprio e recursos orçamentários, e por isto se tornou especialmente vulnerável ao desmonte ocorrido durante a troca de governo, do qual até agora não se refez completamente. A outra observação é que, se é verdade que a disponibilidade de dados permitiu o desenvolvimento da pesquisa quantitativa sobre a educação brasileira, o Ministério nunca teve uma política clara e explícita de disseminação das informações e contratação de consultores, fazendo com que pesquisadores independentes tivessem dificuldade ou não conseguissem acesso aos microdados de seu interesse.

Eric Hanushek, os salários e o trabalho dos professores

Antes, houve uma conferência inaugural de Eric Hanushek, um dos mais conhecidos economistas da educação, que participou anos atrás de uma pesquisa sobre educação no Nordeste brasileiro. A tese de Hanushek, baseada em extensa revisão de resultados de pesquisa, é que não existe relação entre gastos em educação, salários de professores, recursos materiais e outras características das escolas, e aprendizagem dos alunos, exceto em situações aonde os recursos para a educação são ainda extremamente baixos. Fora isto, diz ele, a única coisa que faz diferença é se o professor é bom ou não. Mas não há como formar um bom professor, eles nascem assim, ou não nascem. Então, a única política educacional possível é ir contratando novos professores, retendo os bons, e ir substituindo os outros. O argumento geral, que não adianta jogar dinheiro bom em escolas ruins, me parece bastante convincente. A

conclusão, no entanto, além de ser inviável na prática, é absurda, porque existem muitas coisas que podem ser feitas para melhorar a qualidade dos professores e a pedagogia das escolas, sem precisar depender das qualidades aleatórias dos professores.

O efeito do aumento de salário dos professores proporcionado pelo FUNDEF sobre o desempenho escolar foi, exatamente, o tema de um trabalho apresentado por Naércio Menezes Filho e Elaine Pazello, da USP. Eles calculam o impacto dos aumentos de salários nos resultados do SAEB, e concluem que, na educação pública, parece não fazer diferença, mas na educação privada sim. No entanto, no setor público, os alunos dos novos professores contratados a partir do FUNDEF têm desempenho melhor do que os demais. Esta pesquisa parece confirmar a tese de Hanushek que, quando existe a possibilidade de usar recursos de salários para atrair novos professores, o resultado pode ser positivo; mas aumentar, simplesmente, os salários de professores antigos pode ser bom para eles, mas não tem impacto sobre a qualidade do ensino.

Um outro trabalho que testa, de alguma maneira, as ideias de Hanushek, foi o de Creso Franco e seu grupo da PUC do Rio de Janeiro sobre a reforma do ensino de matemática, avaliado através dos resultados do SAEB. O que ele encontra é que os professores que adotam uma nova metodologia de ensino, baseada no que ele denomina "*higher-order thinking processes*", produzem melhores resultados do que os que usam métodos de ensino tradicionais; mas que isto beneficia, sobretudo, os estudantes de nível socioeconômico mais alto, que são

os que têm mais condições de fazer uso da educação de melhor qualidade. Ou seja, a melhoria do ensino tem dois efeitos simultâneos, ela melhora o desempenho geral dos alunos, e aumenta a desigualdade.

Bolsa Escola

Meu trabalho sobre bolsa escola, assim como o de Naércio, foi comentado por Alberto Rodriguez, da área de educação do Banco Mundial. Minha tese, baseada em dados da PNAD 2003, foi que os recursos do Fundo Escola têm um impacto mínimo sobre a educação, porque, primeiro, está focalizado nos grupos de idade que já estão na escola, e não no principal grupo de risco, que são os adolescentes; e depois, porque não basta botar a criança de famílias pobres na escola à força, se ela não vai aprender praticamente nada, dada a alta relação que existe entre desempenho e nível socioeconômico das famílias. Na conclusão, eu digo que teria sido melhor se estes recursos fossem dados às escolas, e orientados a programas bem definidos de retenção de jovens e adolescentes. Eu também digo, no paper, que o Banco Mundial vem promovendo este tipo de programa como se fosse uma grande inovação, mas que acaba deixando de lado o problema principal, que é o da melhoria das escolas. No seu comentário, Alberto Rodriguez disse que o Banco vem procurando atuar na educação em todos os níveis, e não só com este tipo de programa, mas reconheceu que, no Brasil, estes recursos são retirados do orçamento da educação; e também estranhou minha afirmação de que, ao contrário do que vem sendo proclamado, inclusive pelo Banco, não

existem evidências sólidas de pesquisa a favor deste tipo de programa, pelo menos no Brasil

Em outra sessão, André Portela de Sousa, do Departamento de Economia da USP, apresentou uma avaliação dos dados dos programas de bolsa escola baseada no Censo de 2000, e os resultados que encontrou não são muito diferentes dos meus. Ele estima, depois de análise econométrica cuidadosa, que o efeito acumulado da bolsa escola sobre a educação de crianças pobres é um aumento de 0,24-0,26 anos de escolaridade ao longo de toda a vida escolar, e que este impacto é maior nas crianças de menor idade. Cuidadoso, André não diz se isto é bom ou ruim, mas basta comparar os recursos e as ambições associadas a este tipo de programa com este resultado para vermos que isto é quase nada, principalmente se consideramos que estes são os alunos mais suscetíveis a passar pela escola sem aprender.

Raça e educação

O grupo de Creso Franco também apresentou um trabalho sobre a questão da desigualdade racial na educação básica. O que eles observam é que, com a universalização do acesso, as diferenças de escolarização entre negros e brancos vêm diminuindo. No entanto, as diferenças de desempenho dentro da escola vêm aumentando. Em outras palavras, a desigualdade não desaparece, mas vem sendo substituída por outra. A conclusão é que, para reduzir as diferenças, não basta prestar atenção no acesso, é preciso entender também o

que ocorre dentro das escolas. Este resultado é consistente com toda a experiência norte-americana, e abre toda uma discussão sobre as razões da dificuldade de determinados grupos em aprender, comparados com outros. Pode ser que seja um problema de descriminação, mas isto não é óbvio, e existem muitas outras possibilidades a ser examinadas. Este tema é tratado, também a partir dos dados do SAEB, no texto de Francisco Soares, da UFMG, cuja riqueza de ideias eu não pretendo reproduzir aqui.

Economistas, estatísticos e educadores

Todos os trabalhos comentados até aqui são de economistas ou estatísticos (e físicos, como Creso Franco). A exceção foi o trabalho de Márcio Costa, da UFRJ, sobre uma experiência de reforma educacional em uma pequena região do interior da Bahia, com recursos externos. Uma das coisas que Márcio identifica é a dificuldade em alterar a cultura local das escolas, sem a qual os esforços de reforma, inclusive com a injeção de recursos adicionais, produzem poucos resultados.

Este predomínio de pessoas com formação quantitativa ocorreu no evento como um todo, e talvez possa ser explicado por alguma tendenciosidade na seleção dos trabalhos pelos organizadores do evento. Sem gente que entenda de educação, os trabalhos de estatísticos e economistas muitas vezes terminam em resultados triviais, depois de grandes análises econométricas. Sem educadores e sociólogos da educação, uma série de temas, como os relacionados à cultura, à pedagogia, às

instituições e aos valores acabam ficando de lado. Mas vários dos trabalhos apresentados mostram que, quando o conhecimento das questões educacionais mais complexas é combinado com o domínio das informações e de técnicas modernas de análise, o conhecimento de fato avança.

Educação: andando de lado (2005)[6]

Perguntado sobre sua política para o setor, o Ministro da Educação teria dito que estava tudo indo bem, com o governo cuidando dos principais problemas: alfabetização de adultos, bolsa escola para o ensino básico, e política de cotas para o ensino superior. A história pode ser apócrifa, e a agenda do Ministério não se limita a isto. Mas não há dúvida que estes têm sido os focos principais, e têm duas características comuns: são programas assistenciais, impregnados de boas intenções; e deixam de lado as questões mais importantes.

O combate ao analfabetismo foi a grande bandeira do fracassado ministério de Cristóvão Buarque, e agora tem menor destaque, mas os jingles publicitários continuam na TV. Nos tempos de Paulo Freire, havia a idéia de que, através das campanhas de combate ao analfabetismo, conduzidas pelos movimentos sociais, seria possível, ao mesmo tempo, educar as pessoas e elevar seus níveis de consciência revolucionária. Hoje, no Brasil, o analfabetismo extremo se reduz às populações mais velhas das regiões rurais mais pobres, que, mesmo quando frequentam cursos de alfabetização, dificilmente incorporam os novos conhecimentos em suas vidas, e esquecem rapidamente o que aprenderam. O problema fundamental do analfabetismo são as crianças na escola que mal aprendem a ler e a escrever, e permanecem semianalfabetas pelo resto da vida. Isto não se enfrenta com campanhas, mas com um trabalho sério e

---

[6] Publicado no *O Estado de São Paulo*, 3 de janeiro de 2005

sistemático de melhoria dos sistemas escolares, de formação de professores e da adoção de pedagogias corretas de alfabetização, que o Ministério deveria liderar.

A bolsa-escola, incorporada ao bolsa-família, mistura política de renda mínima com política educacional, e agora também com política de saúde e alimentação. Como política de renda, seu efeito pode ser positivo, desde que melhor focalizada. Como política educacional, contribui muito pouco. A grande maioria dos beneficiários já está na escola, com ou sem bolsa. O programa está focalizado em crianças até 15 anos de idade, mas é aí, justamente, que começam a surgir os problemas de deserção escolar. Análises aprofundadas dos resultados do SAEB mostram que, para crianças de famílias pobres e sem educação, não basta estar na escola para aprender. Ao contrário do que os defensores da bolsa acreditam, o que mais explica a ausência à escola não é a necessidade de a criança trabalhar, mas a incapacidade das escolas em proporcionar educação de qualidade e significativa para os jovens, e sobretudo aos adolescentes de baixa renda. Se os recursos de bolsa-escola fossem canalizados através das escolas, com programas adequados de melhoria e incorporação de adolescentes, aí sim seus resultados poderiam ser importantes.

É mais difícil melhorar a escola do que lançar grandes campanhas, mas não faltam ideias que poderiam ser utilizadas, se houver interesse. Existe um excelente documento de 2003 da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, "Alfabetização infantil - novos

caminhos", com propostas bem específicas, que o Ministério da Educação não toma em conta. Em 2003 o próprio MEC tentou implantar um sistema nacional de certificação de professores, do qual não se fala mais.

Na área financeira, a principal proposta do governo é o novo Fundo Nacional da Educação Básica, FUNDEB, que substituiria o FUNDEF, para a educação fundamental, importante inovação do governo anterior. A proposta do Ministério ainda não foi aprovada pela área financeira do governo, que deve estar preocupado com a retirada dos recursos da DRU e com o que ela pode significar de aumento de gastos, principalmente se combinada com os grandes aumentos também pleiteados para a educação superior. Além disto, o FUNDEB pode levar à diluição dos recursos da educação fundamental, onde estão concentrados os grandes estrangulamentos, em benefício da expansão descontrolada da educação infantil e do ensino médio de má qualidade. O ensino superior parece ser, estranhamente, a grande prioridade. O governo anunciou uma grande reforma, e no final de 2004 publicou sua proposta. Ela incorpora, como era de se esperar, as cotas raciais e para alunos de escolas públicas; acena para os sindicatos e associações docentes com a obrigatoriedade de eleições diretas e governos colegiados, inclusive no setor privado; acrescenta quase dois bilhões de reais ao ano para os orçamentos das universidades federais, ao pretender transferir os custos das aposentadorias para o Tesouro e reservar para elas 75% dos recursos constitucionais federais para a educação superior; e concede autonomia de gestão financeira às universidades federais, com a garantia de que elas nunca terão seus recursos reduzidos, nem um processo de avaliação associado ao

financiamento. Em relação ao setor privado, a proposta nega a liberdade constitucional da educação privada, ao dizer que a educação é uma "função política delegada"; coloca todo o setor privado sob suspeita, ao insistir nos perigos da "mercantilização do ensino"; e propõe limites estritos à presença de estrangeiros na educação superior. Não há propostas sobre como capacitar as universidades para lidar com os novos estudantes admitidos através de cotas; como consolidar a educação tecnológica e o ensino profissional; sobre políticas para a pesquisa e a pós-graduação; como estabelecer um relacionamento adequado entre o Ministério da Educação e o setor privado; e como fazer com que as instituições públicas usem melhor os recursos que recebem.

Os vai-e-vem do governo na área da avaliação em todos os níveis mereceriam um capítulo à parte. No início, havia uma tendência a substituir todos os testes quantitativos por medidas qualitativas. O Provão, que ia acabar, ressuscitou com outro nome, um sistema de amostragem que pouco economiza, e resultados que não se sabe se e como sairão; os antigos sistemas de auto avaliação das universidades, comprovadamente ineficazes, foram ressuscitados. O ENEM, que ia ser extinto, permanece, mas deixa de ser voluntário e passa a ser obrigatório, amarrando todo o ensino médio aos vestibulares das universidades. Foi anunciado que o SAEB, que antes era um instrumento de diagnóstico por amostragem, passaria a ser universal em 2004, com custos adicionais enormes, metodologia indefinida, e nenhuma clareza sobre sua utilização. Nada aconteceu, e o futuro do exame é desconhecido.

Com ou sem avaliações, a ênfase quase que exclusiva em políticas assistencialistas e no aumento de recursos, quando o país já gasta, e muito mal, 5.5% do PIB em educação, não sugere perspectivas muito alvissareiras para o setor.

A querela das cartilhas (2006)

Hélio Schwartsman publica hoje na *Folha de São Paulo* um artigo sobre "A Querela das Cartilhas". Ele vê mérito nos diferentes métodos, acha importante o tema, mas conclui que "daí não se segue que nossos péssimos índices de sucesso na alfabetização sejam consequência direta da presença ou da ausência de cartilhas e outros materiais didáticos. Candidatos mais verossímeis para explicar os fracassos da escola pública na alfabetização são o despreparo dos professores, as classes superlotadas, a falta de estímulos à leitura no ambiente familiar, o pouco envolvimento da comunidade no processo educacional e o acesso limitado das crianças à pré-escola. Mudanças na forma de ensinar sempre podem produzir ganhos incrementais. Mas defender esse tipo de discussão não implica aceitar a falsa polêmica que se esboça. Pelo contrário, devemos rejeitá-la. Ela apenas lança uma cortina de fumaça sobre o crime continuado que há anos perpetramos contra o país ao não tornar a educação básica a prioridade nacional."

Tudo a favor de fazer da educação uma prioridade nacional. Mas a questão dos métodos de ensino, que não se reduz ao uso ou não uso das antigas cartilhas, não pode ser desqualificada. Os filhos dele, como os meus, aprendem a ler praticamente "sozinhos", pelo ambiente cultural em que vivem. São candidatos ideais para escolas e métodos experimentais de qualquer tipo. Já os de famílias pobres e pouco educadas, se não recebem uma educação bem estruturada e sistemática e resolvem de forma efetiva a alfabetização inicial, não aprendem nunca. É o que mostra a altíssima correlação entre nível

socioeconômico das famílias e desempenho escolar das crianças no Brasil. É claro que se não há professores minimamente qualificados, se os professores faltam ao trabalho ou são substituídos a toda hora, se a escola é um caos e não tem o mínimo de recursos, não há método que funcione. Mas sabemos também que pouco adianta melhorar os salários dos professores e obrigá-los a ter diplomas de nível superior e de pós-graduação se eles não aprendem e não utilizam métodos adequados de ensino, apoiados por bons materiais didáticos, e acompanhados por procedimentos regulares de avaliação. Nossas secretarias de educação gastam muito dinheiro em todo tipo de programas de qualificação de professores, e os resultados destes esforços são desconhecidos, e provavelmente nulos.

Para avançar na área da educação não basta a boa vontade e o bom senso, e nem mesmo dinheiro: é necessário também pesquisar e entender o que funciona e o que não funciona. Hoje, por exemplo, há uma idéia generalizada de que a falta de pré-escola é uma das causas do fracasso escolar no país. A pré-escola vem se expandindo enormemente nos últimos anos, consumindo recursos que poderiam estar sendo aplicados na melhoria da educação fundamental, mas não há sinal de que, com isto, a qualidade da educação básica esteja melhorando. Pesquisas fora do Brasil comprovam que um bom investimento na educação pré-escolar é muito importante para garantir bons resultados futuros. Mas quem disse que a pré-escola brasileira é um "bom investimento na educação", e não, simplesmente, um sistema de creches de qualidade desconhecida, sobretudo para a população mais pobre?

Faz parte da tarefa de colocar a educação como prioridade nacional ir além do sentido comum, e entender melhor os problemas específicos e os possíveis resultados de determinadas políticas. Em relação aos métodos pedagógicos, o que necessitamos é sair da situação que havia até agora em que o governo impunha um método único, de validade questionada em todo o mundo, para uma situação em que o setor público estimule a pluralidade de métodos e avalie de forma sistemática os resultados, fazendo com que o melhor prevaleça. É só um pedaço do problema, mas um pedaço muito importante.

Os burros de São Gonçalo (2008)

A adoção, pelo Município de São Gonçalo, do programa de alfabetização desenvolvido pelo Instituto Alfa Beto[7], liderado por João Batista de Araujo e Oliveira, vem provocando uma série de reações agressivas por parte do Sindicato Estadual dos Professores de Educação do Rio de Janeiro. O ataque começou com uma nota "plantada" na coluna de Anselmo Gois no *O Globo* (16/5/2007) dando a entender que os alunos estavam sendo forçados a dizer que eram burros (quando na realidade era uma brincadeira associada ao processo de aprendizagem), e continua com uma série de acusações e denúncias ao Ministério Público, por supostas irregularidades, conforme *O Globo* de 17/05/2007.

A acusação principal é que o método adotado utiliza o recurso da repetição, que os professores consideram "ultrapassado", mas que, segundo João Batista, é essencial para a consolidação dos conhecimentos. Segundo a professora Maria Tereza Goudard Tavares, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, conforme a matéria do jornal, o problema é que "os professores são transformados em repetidores" (ou seja, devem trabalhar conforme um método sistemático e comprovado, e não de qualquer maneira), e que São Gonçalo tem outros problemas: "faltam recursos para laboratórios de informática e muitas escolas nem sequer têm quadras esportivas", diz ela.

---

[7] http://www.alfaebeto.org.br/

Os resultados de São Gonçalo na Prova Brasil, do Ministério da Educação, mostram que o desempenho dos alunos das escolas da cidade, educados até agora conforme as pedagogias mais "modernas", está abaixo da média do Estado do Rio, que já é ruim quando comparada à de outros Estados do Centro-Sul. Quem sabe que, com mais quadras esportivas e laboratórios de informática, a qualidade melhora?. . .

Fernando Henrique e a Educação (2006)

É a primeira vez, acho, que leio algo de Fernando Henrique Cardoso sobre educação, no artigo "Fazer a Diferença", publicado hoje, 2 de abril, no *O Globo* e outros jornais. Ele tem toda a razão em dizer que são temas como este devem ser discutidos na campanha eleitoral, em vez de ataques pessoais ou querelas ideológicas vazias.

No entanto, acho que ele se equivoca em dois pontos fundamentais. Primeiro, ao criticar o governo por ter levantado a questão sobre os métodos de alfabetização e materiais didáticos, que ele desqualifica como "discussão estéril". Eu tenho criticado muitas coisas feitas pelo atual governo na área da educação, e por isto me sinto à vontade para dizer que, longe de ser uma discussão estéril, é um tema de importância fundamental, e o Ministro Fernando Haddad foi muito corajoso ao colocar na mesa um tema que em sido tabu na educação brasileira, por causa das ideologias pedagógicas dominantes. A percentagem de crianças que passam pelas escolas e permanecem analfabetas no Brasil é altíssima, e isto tem muito a ver com os métodos equivocados, ou falta de métodos, no processo de alfabetização. Existe sólida evidência em todo o mundo de que o método fônico produz melhores resultados, sobretudo para crianças que vêm de famílias mais pobres, onde os pais não conseguem suprir a má qualidade das escolas. Vejam, por exemplo, o que diz o *National Reading Panel* dos Estados Unidos, após

analisar os resultados de inúmeras pesquisas sobre o tema:[8]

> A meta-análise revelou que a instrução fônica sistemática produz benefícios significativos para estudantes do jardim de infância até a 6ª série e para crianças com dificuldade em aprender a ler. A capacidade de ler e soletrar palavras foi aprimorada em crianças de jardim de infância que receberam instrução fônica sistemática inicial. Os alunos do primeiro ano que tiveram educação fônica sistemática foram mais capazes de decodificar e soletrar, e melhoraram de forma significativa em sua capacidade de compreender o texto. Crianças mais velhas que receberam instrução fonética foram mais capazes de decodificar e soletrar palavras e ler o texto em voz alta, mas sua compreensão do texto não melhorou significativamente (tradução minha).

Não é o método sozinho, naturalmente – ele deve estar acompanhado de materiais didáticos apropriados, e de sistemas regulares de avaliação e correção de resultados. A formação de professores é muito importante, mas não adianta exigir diplomas de nível superior se os cursos não formam os professores com as metodologias adequadas.

---

[8] Ehri, Linnea C, Simone R Nunes, Dale M Willows, Barbara Valeska Schuster, Zohreh Yaghoub-Zadeh, and Timothy Shanahan. 2001. "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis." *Reading research quarterly* 36 (3):250-287.

O outro equívoco de FHC é a ênfase que ele coloca no uso de computadores nas escolas. O que se sabe é que, se a escola é de boa qualidade, o computador pode ser um instrumento de trabalho importante para o aluno; se a educação é má, o uso do computador se transforma em um fim em si mesmo, que pouco ou nada acrescenta. Programas de introdução de computadores em escolas são necessariamente caros, despertam o interesse e a mobilização dos lobbies de venda de equipamento e sistemas, mas seu uso não é nada trivial, e seu impacto tende a ser muito pequeno. Eis como uma autora resume a questão, a partir de dois livros sobre o assunto:

> Com o advento dos novos avanços tecnológicos, os professores podem se tornar facilitadores da aprendizagem em um ambiente rico em recursos, em vez de disseminadores de informações. É necessário desenvolver uma abordagem baseada em problemas, centrada no aluno e não linear, que encoraja os alunos a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Para fazer essa mudança pedagógica, os professores precisam receber um uma capacitação específica de qualidade. Eles precisam aprender como incluir a tecnologia em seu currículo diário, ao invés de usar programas específicos de software. Eles também precisam de apoio contínuo e supervisão de orientadores educacionais qualificados. Trazer tecnologia na sala de aula é sempre emocionante. No entanto, o entusiasmo deve ser moderado pela preocupação com o uso produtivo e com consciência dos possíveis

> efeitos negativos dos computadores sobre os jovens estudantes (tradução minha)[9].

A novas tecnologias de informação podem ter grande impacto nas modalidades de educação continuada e na educação de jovens e adultos, áreas aonde o Brasil avançou muito pouco até agora. Mas, na educação fundamental, acredito que é o contrário do que diz FHC: as questões de método são fundamentais, e o uso de computadores, um desvio de de prioridade, e muito provavelmente, um desperdício de recursos.

---

[9] Kashmanian, Katie. 2000. "The impact of computers on schools: Two authors, two perspectives." *The Technology Source [on line].*

O milagre da tecnologia (2011)

No Brasil adoramos os milagres, que permitem resolver grandes problemas sem precisar passar pelos processos difíceis de organização, planejamento, estudo, trabalho e investimento. Se nossa educação anda tão mal (apesar das grandes comemorações de pequenas melhorias que surgiram em algumas avaliações recentes), quem sabe que as novas tecnologias de informação e comunicação nos permitirão sair na frente? Com apoio do BNDES, o Governo Federal lançou no ano passado o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA.

Várias Secretarias de Educação, entre as quais a do Rio de Janeiro, estão aderindo: no final de dezembro de 2010 foi assinado um convenio pelo qual, na cidade do Rio, "todos os 246 mil alunos do segundo segmento (6° ao 9° anos), de 397 escolas, terão computadores nas salas de aula."

Ótimo, não é? Infelizmente, quase todos os estudos sobre o uso de computadores em escolas mostram que eles não fazem diferença nos resultados da educação, e podem até ser prejudiciais. Por exemplo, um estudo do Banco Mundial feito na Colômbia[10] mostrou que "estudantes em escolas que receberam computadores e professores para seu uso não se deram melhor em testes do que estudantes em grupos de controle. Os pesquisadores não encontraram nenhuma diferença nos resultados dos testes quando olharam componentes

[10] https://tinyurl.com/ya9pbtvk

específicos em matemática e linguagem, como álgebra, geometria, gramática e uso de paráfrases em espanhol".

Várias explicações foram apresentadas para isto, uma delas sendo que os professores não usavam muito os computadores, ou os usavam para ensinar como usar o computador, e não para ensinar os conteúdos das disciplinas.

Recentemente, circulou na Internet um artigo de Clayton M. Christensen, especialista em temas de inovação da Harvard Business School, baseado em um livro seu de 2008, *Disrupting Class*[11]. Basicamente, o que ele diz é que os computadores realmente não servem para o ensino convencional, mas podem ter um efeito importante se forem utilizados de forma não convencional, para que cada estudante possa encontrar seu próprio caminho.

Não por acaso, estas ideias foram retomadas e defendidas em um artigo recente de Rafael Parente, que é Subsecretário de Educação da Cidade do Rio de Janeiro[12]. Uma das teses principais de Christensen, apresentada por Parente, é que "a chave para a transformação da sala de aula com tecnologia é como ela será implementada. Precisamos começar a inovação através de uma ruptura, não para competir com

---

[11] https://concord.org/publications/newsletter/2009-winter/cyberspace

[12] http://rafaelparente.blogspot.com.br/2009/05/aula-de-ruptura.html

paradigmas existentes e servir clientes atuais, mas para conquistar aqueles que não estão sendo servidos, chamados de não-consumidores. Dessa maneira, tudo o que uma nova abordagem tem de fazer é ser melhor do que a alternativa, que não existe. “

Fica a pergunta de se é isto que o Ministério da Educação e as Secretarias municipais e estaduais que estão comprando todos estes computadores pretendem fazer. Será que a ideia é acabar de vez com o ensino regular, com conteúdos bem definidos, professores bem capacitados e alunos incentivados a trabalhar, que ainda não conseguimos implantar, e partir logo para um novo ensino revolucionário e individualizado, segundo um modelo tirado das teorias de inovação das escolas de business, que não sabemos exatamente como deve ser?

Transferindo as ideias de Christensen para o Brasil, quem seriam os “não consumidores” que não estão sendo servidos pela educação? Os que abandonaram as escolas ou os que estão matriculados hoje, mas recebendo educação de má qualidade?

O ponto principal, que nenhuma tecnologia vai resolver, é que não se faz boa educação sem bons professores, escolas organizadas e estudantes estimulados e incentivados a trabalhar. Com estes ingredientes, então as novas tecnologias podem ajudar muito. Sem eles, elas servem muito pouco. Seria importante ter clareza sobre estas coisas antes de embarcarmos tão confiantes nas maravilhas das novas tecnologias (que, aliás, com os

tablets, tornarão todos estes milhares de computadores obsoletos em muito pouco tempo).

***

Meu texto sobre o "Milagre da Tecnologia" recebeu apoios e críticas igualmente calorosas. Deixando de lado os apoios, Lea Velho diz concordar com as observações de Paulo Ferraz, e acrescenta: "não sou ingênua de achar que a tecnologia resolve os problemas da educação (há muitos anos eu estudo tecnologia para achar isso...), mas acho fundamental esses alunos todos terem contato e acesso à tecnologia; hoje aos computadores e amanhã, aos tablets, por que não? Não melhora o desempenho escolar? Não é surpresa, até porque desempenho é ainda medido por indicadores convencionais que não conseguem captar os tipos de habilidades que se desenvolve com o uso do computador. Mas sem dúvida pode ser usado para aprender até as disciplinas convencionais. Será que eu não entendi seu argumento ou você está mesmo questionando que o governo adote essa política de acesso a computadores?"

Eduardo Chaves também comparte, em comentário postado em seu blog, a idéia de que os computadores podem não ser adequados a formas de conhecimento típicas do ensino convencional, centrado no professor, mas favorecem a educação centrada no aluno, e aí estaria justamente sua grande vantagem. Segundo ele, "as inúmeras pesquisas que mostram que computadores não ajudam os alunos a aprender melhor os conteúdos disciplinares que a escola insiste em lhes transmitir estão

absolutamente certas, porque os alunos (corretamente, diga-se de passagem) não estão interessados em aprender isso. Mas os computadores podem nos ajudar a transformar a educação e a reinventar os ambientes de aprendizagem".

Eu sou um entusiasta dos computadores desde criancinha, e tenho apoiado e acompanhado com muito interesse as iniciativas de Claudia Costin à frente da Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro, em um grande esforço para revolucionar a educação da antiga Cidade Maravilhosa. Assim, concordo plenamente com Paulo Ferraz quando diz que "não acredito que simplesmente o uso da tecnologia (computadores, laboratórios de informática, quadros interativos, etc.) resolvam o problema da educação. Mas achar que não se deve se valer e experimentar com 'tecnologia' e 'inovação' 'porque a área de Educação é diferente' é um erro, a meu ver, tão grande quanto achar que a tecnologia resolve tudo." E não tenho porque duvidar da afirmação de Rafael Parente de que, no Rio de Janeiro, "nós não estamos chegando a decisões sem o suporte de pesquisas sérias - no campo e internacionais. Não estamos deixando os difíceis processos de organização, planejamento, estudo, trabalho e investimento de lado", e acrescenta: "o professor não será substituído e não estamos deixando de investir em capacitações - uma coisa não precisa excluir a outra, como você e outros às vezes parecem crer". Minha única dúvida em relação à Secretaria Municipal é se ela não está abrindo frentes demais ao mesmo tempo, e fico aguardando com muito interesse os dados da pesquisa a respeito que a Secretaria deve divulgar.

Nada disto impede que eu veja com ceticismo o lançamento de um programa generalizado de um computador por aluno, que pode até ser bem aproveitado no Rio de Janeiro e em algumas outras partes, mas muito provavelmente não o será pelo país afora. Claudio de Moura Castro, outro entusiasta de computadores desde criancinha, em um publicado na Revista *Ensaio*[13], dá um quadro bastante rico das possibilidades e limitações dos usos das novas tecnologias na educação, e resume desta forma o que se sabe sobre as políticas de um computador por aluno:

> "Um computador por aluno (*One Laptop Per Child* ou OLPC) é a nova mantra. Mas o avanço é lento, apenas um estado [nos Estados Unidos] implementou (Maine). Começam a aparecer as primeiras avaliações dessa política. Não se observou necessariamente aumento no rendimento escolar. Se a escola se prepara para usá-los, se há empenho das equipes, os resultados tendem a ser positivos. Mas há dados para dizer que só implementar OLPS não traz avanços no aprendizado. Como os professores têm alto grau de controle sobre o que acontece na aula e sobre a forma de usar os computadores, muito depende deles. De fato, ter mais computadores na aula não muda a equação sociológica que engendra o bloqueio de usos mais intensos e mais interessantes, tal resultado poderia ser esperado. "

[13] http://www.schwartzman.org.br/simon/claudiosaga.pdf

O que nos leva à questão mais fundamental, me parece, que é o contraste entre o ensino convencional, com o professor ensinando e os alunos aprendendo nas escolas, e o ensino "de ruptura", centrado no aluno. Os resultados do PISA não deixam dúvida de que os melhores resultados educacionais aos 15 anos são os dos países que adotam a educação convencional - e sobretudo os países asiáticos como Shanghai, a nova estrela internacional da educação, Coréia, Japão. Na América Latina, o melhor sistema educacional é o de Cuba, de longe. Há muito o que criticar na rigidez extrema de alguns destes sistemas e de como eles podem estar afetando a criatividade dos jovens, problemas que países como Finlândia, Canadá e Austrália conseguem evitar. Mas todos estes sistemas são fortemente centrados na qualidade dos professores, em currículos bem definidos e altas expectativas de desempenho para os alunos. Me parece extremamente arriscado, para um país como o Brasil, adotar a ideia de que todo este ensino convencional, que nunca chegamos a ter, deve ser jogado fora, e substituído por uma promessa futura de uma educação administrada individualmente por cada aluno através das novas TICs.

Paulo Ferraz explica, em seu comentário, a idéia das "rupturas" trazidas pelas novas tecnologias, e dá o exemplo da educação mais avançada em inglês, que as escolas convencionais não conseguem proporcionar, mas que poderia ser disponibilizada para os alunos através das novas tecnologias de informação e comunicação. Nada contra, muito pelo contrário, quanto às "rupturas" que abrem novos espaços e novas possibilidades. Elas são o filé mignon que precisamos ter, mas sem dispensar o feijão com arroz que sustenta o

resto, e desde que não se pense que isto nos vai dispensar de ter melhores professores, currículos bem definidos, avaliações e cobrança de resultados nas escolas. Se isto for feito com o apoio de novas tecnologias transmitindo conteúdos, abrindo espaço para pesquisas, estimulando interações e introduzindo novas pedagogias, tanto melhor.

Analfabetismo: nota sobre um fracasso anunciado (2006)

O jornal *O Estado de São Paulo* dedica hoje uma página à constatação, pela PNAD de 2005 (a pesquisa domiciliar socioeconômica do IBGE) de que o analfabetismo diminuiu muito pouco nos últimos anos, apesar dos grandes investimentos do governo Lula no programa de alfabetização. Segundo Ricardo Paes e Barros, a redução que houve se deve exclusivamente a fatores demográficos (os analfabetos são em geral mais velhos, e seu número diminui quando eles morrem). Se o programa do governo teve algum efeito, ele não aparece nas estatísticas.

A única surpresa é o espanto que este resultado óbvio parece ter provocado. Todos que têm um mínimo conhecimento do assunto já sabiam de antemão que campanhas de alfabetização como estas não funcionam. Em 2003, ainda no Ministério de Cristóvão Buarque, eu divulguei na Internet uma entrevista em que dizia que a prioridade que ele estava dando ao tema era equivocada. O Centro de Estudos Brasileiros de Oxford, que organizou um seminário sobre a educação brasileira que resultou no livro sobre os *Desafios da Educação Brasileira,* fez o possível para que Cristóvão ou algum de seus assessores participasse dos seminários e colaborasse com o livro, sem nenhum sucesso. Depois, com Tasso Genro, o governo manteve a mesma prioridade, e não se pode dizer que foi por ignorância. É difícil acreditar que a sofisticada avaliação do programa

de alfabetização que o jornal menciona possa mostrar resultados diferentes.

Ciclos e promoção automática (2007)

Tenho recebido várias solicitações para dizer o que penso sobre o tema dos ciclos e da promoção automática dos alunos das escolas públicas, que entrou na agenda por causa de recente resolução da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e está provocando forte reação por parte do sindicato de professores. Você é contra ou a favor?

Para quem não está acompanhando: a idéia de ciclos é que os alunos, em vez de serem avaliados e aprovados ou não a cada ano, são avaliados depois de um ciclo de dois, três e até quatro anos. Dentro do ciclo, não existe reprovação. Ao final do ciclo, talvez, mas não é recomendado. Assim, se o primeiro ciclo inclui as três primeiras séries do ensino fundamental, os alunos teriam três anos para aprender a ler e a escrever, cada qual no seu ritmo, e ninguém seria reprovado ao final do primeiro ano.

Resumindo o que penso, eu sou contra a reprovação, mas também contra os ciclos. A reprovação na escola não ajuda a melhorar o desempenho e a integração das crianças na escola; ao contrário, ela funciona como um mecanismo para eliminar os que têm mais dificuldades de aprender, e que acabam abandonando a escola depois de várias repetências - normalmente os mais pobres. E os dados mostram que o desempenho dos alunos das escolas que reprovam tende a ser pior do que o das escolas que não o fazem.

Se o aluno não aprende, a obrigação da escola é detectar o problema enquanto é tempo, e dar a ele um atendimento especial, com aulas de reforço, atendimento individualizado, e outros meios de que possa dispor. Nas séries mais adiantadas, os interesses e motivações dos alunos começam a se diferenciar, e as escolas, ou os sistemas escolares, devem se capacitar para lidar com alunos diferentes, alguns voltados para uma educação mais acadêmica, outros para uma formação mais prática e profissional, por exemplo. As crianças e jovens precisam conviver com seus grupos de idade, e as escolas não podem discriminar e estigmatizar os alunos que não conseguem determinados níveis de aprendizado em algumas matérias.

Mas será que, tirando a reprovação, não ficaria a idéia de que ninguém precisa aprender e ser avaliado, e que tanto vale se esforçar quanto não se esforçar? Se acontecer isto, é um desastre, embora possivelmente não tão grave quanto a reprovação tradicional. Não é necessário assustar e amedrontar as crianças para que elas tenham interesse em aprender. É possível também dar incentivos positivos, prêmios, conceitos mais altos, medalhas, o que for, para valorizar o desempenho. E é necessário, principalmente, avaliar constantemente o desempenho dos alunos, para ver quem está ficando para trás, e corrigir o problema antes que ele se torne irreversível. Tudo isto, aliás, está dito e previsto na portaria da Secretaria da Educação que deu origem a esta celeuma.

É por isto que eu sou contra o sistema de ciclos. O sistema de ciclos supõe um currículo extremamente

aberto, que varia de escola para escola e de professor para professor, cria grandes problemas por exemplo, quando os alunos são transferidos de uma escola para outra, e impede a avaliação regular. É possível, e necessário, ter currículos escolares com conteúdos e sequências muito mais definidos, que possam ser acompanhados pelos sistemas de avaliação.

Em resumo: uma política efetiva de eliminar a reprovação requer um acompanhamento muito mais rigoroso dos alunos, e sobretudo de sua evolução no tempo, enquanto que os ciclos supõem um currículo multo mais aberto, com avaliações muito mais espaçadas e frouxas. Creio que são coisas incompatíveis.

A outra questão que tem sido levantada é se os professores da rede pública estariam preparados para esta nova maneira de lidar com a questão da reprovação. Provavelmente não, como não estão preparados, como deveriam, para garantir que 100% dos seus alunos estejam alfabetizados aos 8 anos de idade. É preciso um trabalho importante e sistemático não só de preparação dos professores, mas também de sistemas de apoio e materiais pedagógicos que eles devem utilizar para obter os resultados que se espera das escolas.

O fim da reprovação (2011)

Eu tenho criticado o Ministério da Educação em muitas coisas, e por isto me sinto totalmente à vontade para dizer que ele está absolutamente correto em endossar a recomendação do Conselho Nacional de Educação de por fim à reprovação escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em editorial de 20 de janeiro, o *Estado de São Paulo*, dando uma no prego e outra na ferradura, reconhece os males da reprovação, mas termina dizendo que "aperfeiçoar o ensino fundamental é decisivo para que o país possa promover a revolução educacional. No entanto, a simples adoção da progressão continuada, nos termos em que foi proposta pelo CNE e pelo MEC - sem expansão da rede escolar e sem a modernização dos currículos - não garante melhor alfabetização nem aumento da qualidade da educação".

O fato de que muita coisa ainda precisa ser feita não pode servir de justificativa para manter a cultura da reprovação em nossas escolas, cujo único efeito é prejudicar, humilhar e marginalizar as crianças reprovadas. Não há dúvida que, em alguns casos, o fim da reprovação foi entendido como significando que não era mais preciso avaliar e cobrar resultados dos alunos. Mas mesmo assim, não há nenhuma evidência de que a progressão continuada tenha piorado o desempenho do sistema escolar, como observado ao longo dos anos no Estado de São Paulo.

Com os sistemas de avaliação que existem, com as experiências bem-sucedidas de programas de recuperação e aceleração da aprendizagem, e com tudo que sabemos sobre os efeitos danosos da reprovação, esta discussão já deveria ter terminado há muitos anos - desde quando Sérgio Costa Ribeiro, nos anos 70, denunciou a cultura da reprovação nas escolas brasileiras.

As crianças precisam acompanhar seu grupo de idade, serem avaliadas de forma permanente, e apoiadas para não ficar para trás. A partir deste trabalho básico e contínuo, é preciso oferecer escolhas e alternativas, sobretudo no ensino médio, para jovens com diferentes interesses, motivações e capacidades. Tudo isto sem marginalizar ninguém.

Pagamento por desempenho em São Paulo (2008)

A idéia de premiar financeiramente os educadores de bom desempenho, como a que está sendo implantada agora no Estado de São Paulo, provoca muitas vezes, uma reação instintiva: não estaria errado associar educação e cultura a dinheiro, e transformar os educadores em mercenários? É a mesma reação que existe, muitas vezes, contra o ensino privado, que seria incompatível com uma educação de qualidade, que não fosse um simples treinamento para o mercado.

Esta idéia de separar as atividades nobres do dinheiro é antiga, e tem uma história conhecida. Nas sociedades aristocráticas, os nobres não precisavam nem deviam se preocupar com dinheiro. Sua posição na sociedade vinha do berço, e suas principais responsabilidades eram manter a honra e o etilo de vida de sua casta, e ajudar e tratar com benevolência seus súditos. O dinheiro vinha naturalmente, sobretudo da renda da terra, que não podia ser vendida nem comprada. O pior, para a nobreza, era o "dinheiro novo" nas suas diversas formas, ganho no comercio ou nas transações financeiras: os burgueses, os "parvenus", e, claro, os judeus. Os gentlemen ingleses, que inventaram o futebol, só deveriam praticar esportes como amadores, sem a obsessão de ganhar; deveriam frequentar as melhores universidades, Oxford e Cambridge, para estudar história, literatura ou filosofia, nunca a engenharia, que ficava relegada aos institutos de tecnologia. Nada mais *ungentlemanlike* do que estudar demasiado ou querer ganhar sempre nos esportes.

Trabalhar, quando o faziam, era pela Pátria ou pelo Império, nunca para o enriquecimento pessoal.

As profissões universitárias, sobretudo a medicina e o direito, herdaram muito desta idéia de nobreza. Neste modelo que quase não existe mais, o médico trabalha pela saúde dos pacientes, e o advogado, pela defesa de seus direitos. Médicos e advogados não devem receber salários, nem cobrar por serviços. O que eles recebem são "honorários", ou seja, contribuições financeiras dadas em nome da honra, e não como pagamento. Pacientes e clientes não compram os serviços dos médicos e advogados. Eles se colocam em suas mãos, fazem o que lhes é dito, e, em reconhecimento, honram os profissionais com uma contribuição financeira. Da mesma maneira, os cientistas deveriam trabalhar pelo bem da ciência e do avanço do conhecimento, sem se preocupar com o uso prático ou os custos de suas pesquisas; e os professores deveriam se dedicar à educação dos jovens, e sobretudo à sua formação cultural e moral, mais do que prepará-los para uma profissão lucrativa. Todas estas nobres atividades requerem dinheiro, necessários para manter a dignidade dos cargos, e este dinheiro deveria vir de honorários, doações e salários pagos pelo Estado, como sempre desvinculados de que qualquer associação com serviços ou a produção de resultados específicos.

É possível que este belo modelo tenha funcionado por algum tempo em algumas partes, mas não é preciso muito esforço para perceber o quanto de hipocrisia havia e ainda há por detrás deles. A revolução burguesa traz uma nova ética, associada não mais aos direitos da

nobreza, mas ao valor do trabalho. São as abelhas, com seu trabalho miúdo, que constroem as colmeias, não as rainhas ou seus zangões. As grandes virtudes de uma sociedade rica, livre e igualitária, só poderiam surgir da agregação dos pequenos egoísmos, vícios e ambições individuais, livres para trabalhar e ganhar dinheiro em um mercado aberto e competitivo. Estas ideias, formuladas por Adam Smith no século 18, ganhariam nova reformulação no início do século 20 por Max Weber, com o conceito de ética do trabalho. O que move o capitalismo, dizia Weber, não é a simples liberação dos vícios hedonistas das pessoas, mas o puritanismo da ética do trabalho, trazida pela Reforma Protestante. O puritano trabalha compulsivamente não para ganhar dinheiro, mas para provar a si mesmo que ele foi escolhido por Deus como homem justo e virtuoso, ou por algum outro imperativo moral. O enriquecimento seria um subproduto da ética do trabalho, para ser reinvestido em projetos cada vez mais ambiciosos e rentáveis, sem afetar o estilo de vida despojado e ascético do empresário. O mesmo tipo de ética do trabalho explicaria a devoção dos professores, médicos e simples trabalhadores às suas profissões e ofícios.

Quanto que as sociedades de mercado de hoje ainda se movem pela ética puritana e ascética de Weber, ou, simplesmente, pela agregação dos empreendedores egoístas de Smith? Basta lembrar de Antônio Ermírio de Morais para darmo-nos conta de que empresários weberianos ainda existem, e o tema da ética do trabalho continua de grande relevância. Mas o mais importante, que nos fica de Smith e Weber, é a idéia de que existe nobreza no trabalho; que ganhar dinheiro não é uma coisa vil, mas um reconhecimento do trabalho realizado;

e que os juízes da qualidade e do valor de nosso trabalho não podem ser nós mesmos, mas a sociedade mais ampla que nos paga e recompensa pelos serviços prestados. É por isto que é uma boa idéia recompensar os bons professores e as boas escolas pelo seu desempenho.

* * *

Este projeto provocou uma grande discussão na Internet, cujos pontos principais foram os seguintes.

Primeiro, como medir os resultados, e que resultados recompensar? Esta é sobretudo uma questão técnica, e acredito que a proposta da Secretaria está bem encaminhada neste sentido. Haveria uma escala de competências de três ou quatro níveis, todos eles facilmente inteligíveis para professores e pais de alunos: por exemplo, os que não conseguem ler, os que leem de forma mecânica sem entender, os que leem e entendem, mas não conseguem interpretar o texto, e os que leem, entendem e interpretam. Seriam premiadas as escolas que, entre uma avaliação e outra, conseguirem que um determinado numero de alunos passem de um patamar a outro, sem aumentar a evasão ou a repetência. Ainda não está claro, para mim, como se combinariam os desempenhos em português e matemática e mais os dados de evasão e repetência, em um único índice de desempenho. Talvez a melhor maneira fosse usar o índice para ver o conjunto, mas divulgar não um número abstrato do índice de cada escola, mas os resultados separados de cada dimensão. Uma outra questão

técnica é como medir as competências, e como ir aperfeiçoando os sistemas de avaliação.

Depois, qual o efeito da remuneração por desempenho no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas? Felipe Schwartzman, no seu comentário, indica duas objeções que se fazem normalmente a este tipo de política. A primeira é que, como a avaliação está limitada a coisas mensuráveis, isto levaria a uma concentração exclusiva da escola na preparação para os testes, deixando de lado outras disciplinas e conteúdos que não estão sendo avaliados. Uma primeira resposta a esta objeção é que se nossas escolas públicas somente ensinassem português e matemática a seus alunos, e nada mais, já seria uma maravilha. A segunda, mais complexa, é que na verdade não há como avançar muito no desenvolvimento da leitura e da matemática se a educação não for rica em conteúdos que os estudantes possam absorver e entender. O problema fundamental nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras é o número enorme de estudantes que permanecem como analfabetos funcionais, o que pode ser corrigido pelo uso correto de métodos fônicos de alfabetização e materiais pedagógicos de apoio de qualidade. A partir daí, no entanto, passam a ser importantes os conteúdos. Uma escola que se concentrasse exclusivamente na preparação para os testes não iria muito longe.

A segunda critica é que metas quantitativas, associadas a recompensas financeiras, estimulariam o surgimento de comportamentos oportunistas para enganar o sistema, e substituiriam o valor da educação enquanto tal por valores mercantilistas. Sem dúvida, qualquer

sistema de avaliação, sobretudo quando associado a prêmios e punições (o que em inglês se denomina “*high stakes”),* estimula comportamentos oportunistas, como treinar os estudantes para as provas, eliminar da escola os de pior desempenho, e até mesmo colar e falsificar os resultados. Mas estes comportamentos oportunistas podem ser controlados em certa medida, punindo, por exemplo, as escolas que reprovam ou forçam a saída dos alunos de pior desempenho. A pergunta, aí, é o que é preferível, um sistema bem avaliado e sujeito a este tipo de problemas, ou um sistema sem avaliação, mas cujos resultados agregados são reconhecidamente desastrosos.

Tenho dúvidas, também, se existe esta oposição tão forte entre os valores da educação e os valores do mercado como dizem. Todos sabemos que os mercados, muitas vezes, buscam o dinheiro em detrimento da qualidade, com programas de auditório tomando o lugar dos concertos, os livros de autoajuda substituindo os de literatura, e os hambúrguer substituindo a cozinha sofisticada. Mas existem também mercados de qualidade, e os bons profissionais – músicos clássicos, escritores e chefs – são valorizados e ganham dinheiro pela competência e qualidade com que trabalham. O problema não é, me parece, o da oposição entre atividades “nobres” e fora do mercado e atividades prostituídas pelo mercado, mas entre mercados que estimulam bons resultados e os que não o fazem. O mercado da educação, deixado por ele mesmo, tende a se segmentar entre os dois extremos, o da oferta barata de títulos vazios e o da oferta de títulos e qualificações muitas vezes sobrevalorizadas, e isto ocorre tanto entre

as instituições públicas quanto entre as privadas. Dai a necessidade de políticas públicas claras de sinalização.

Finalmente, Márcio Costa coloca a questão de como valorizar a atuação de escolas que, embora sem resultados visíveis em termos de desempenho escolar, conseguem outros objetivos importantes, como criar um ambiente sadio e de inclusão para seus alunos. O que me parece é que uma escola que faz isto não é, na realidade, uma escola, mas um outro tipo de instituição. Escolas são instituições que ensinam um conjunto limitado e importante de coisas, e não se deve pedir a elas mais do que elas podem ou devem fazer. Existe uma tendência a querer que as escolas resolvam todos os problemas que a sociedade tem e não consegue resolver – ontem mesmo havia um deputado propondo a obrigatoriedade do ensino de comportamento no trânsito nas escolas, para reduzir o nível de acidentes. Com isto, a escola não cumpre seu papel, e a sociedade deixa de buscar estes outros objetivos pelos meios apropriados. A instituição descrita por Márcio merece todo o apoio, mas, para ser escola e ser reconhecida como tal, os alunos têm que aprender.

Avaliação por desempenho no Rio de Janeiro: uma boa idéia em perigo (2011)

No momento em que o Rio de Janeiro enfrenta uma greve de professores contra o sistema de premiação por desempenho das escolas implantado pela Secretaria Estadual de Educação, causou grande impacto a notícia de que a cidade de New York havia interrompido um programa semelhante de pagamento por mérito, porque não tinha mostrado resultados. Se os americanos chegaram a esta conclusão, não significa isto que os sindicatos têm razão, e que esta política de incentivos, adotada também pela prefeitura do Rio, pelas secretarias de educação do Estado de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e em outras regiões, deveria ser abandonada?

Devagar com o andor. New York interrompeu um programa experimental e voluntário de três anos, que não mostrou resultados por uma série de fatores analisados em um estudo detalhado da Rand Corporation, mas por outro lado a cidade de Washington continua implementando um programa vigoroso de bônus para professores que mostram bons resultados e demissões para os que não conseguem desempenhar minimamente suas funções.

Existem muitas razões pelas quais um sistema de incentivos pode não funcionar, o que não significa que não seja importante reconhecer, prestigiar e premiar quem mostra dedicação e resultados em seu trabalho; apoiar e ajudar a quem se esforça mas não consegue ir

adiante; e, no limite, punir ou afastar quem não tem motivação ou condições de fazer o que precisa ser feito.

Uma parte importante da discussão sobre os sistemas de premiação por desempenho tem a ver com o uso de testes como indicadores de resultados. Uma das críticas é que eles podem levar escolas e professores a treinar os alunos para os testes, deixando o resto da educação de lado. Eles podem levar escolas a só aplicar os testes aos melhores alunos, como parece estar acontecendo com a Prova Brasil, afetando o IDEB; e existe ainda o problema de as escolas e os professores não saberem interpretar os maus resultados em um teste, nem saber o que fazer para melhorar, ficando somente com o estigma do mau desempenho.

E no entanto, se bem desenvolvidas e utilizadas, avaliações por testes são insubstituíveis como instrumentos para saber o que está acontecendo, identificar problemas e buscar soluções. Nos debates havidos sobre testes e sistemas de mérito, o que fica cada vez mais claro é que, sozinhos, eles não conseguem resolver os problemas da educação, e podem até piorar a situação, pelas resistências e clima de conflito que podem gerar; mas que podem ter um papel muito importante se usados como parte de uma política mais ampla de melhora da educação.

Dois artigos recentes também do New York Times (que me foram gentilmente enviados, já devidamente traduzidos, pela vereadora Andrea Gouvêa Vieira) mostram muito bem isto, ao discutir o posicionamento

recente da conhecida educadora Diane Ravitch contra o uso dos testes. Um deles, de Paul Tough, cita o Secretario de Educação de Massachussetts, Paul Reville, para o qual "estratégias tradicionais de reforma não irão, de um modo geral, permitir a superação das barreiras para o aprendizado dos alunos em condições de pobreza". Segundo o autor, "os reformistas também precisam tomar medidas concretas para tratar toda a gama de fatores que mantêm o atraso dos estudantes pobres. Isso não significa esperar sentados por utópicas transformações sociais. Significa levar para as salas de aula estratégias específicas, baseadas em intervenções fora da sala de aula: trabalhar intensamente com as famílias menos favorecidas para melhorar ambientes domésticos para crianças pequenas; fornecer educação de alta qualidade na primeira infância para crianças de famílias mais necessitadas; e, quando as aulas começarem, proporcionar aos estudantes pobres um eficaz sistema de apoio emocional e psicológico, além, naturalmente, do apoio acadêmico".

O outro artigo, de David Brooks, é ainda mais contundente. Segundo ele, "Ravitch acha que a solução é se livrar dos testes. Mas é um caminho que só levaria a uma letargia e mediocridade perpétua. A verdadeira resposta é manter os testes e responsabilidade, mas certificando-se de que cada escola tenha um sentido claro de missão, um principio e uma cultura moral forte que se faça sentir ao se chegar na sua porta. A tese de Ravitch é de que os Estados Unidos têm escolas locais humanizadas que estão ameaçadas por fanáticos por testes. O fato é que várias escolas ficaram espiritualmente exauridas e até os grandes professores estão lutando numa cultura inerte. São os reformistas

que normalmente criam a paixão, usando os testes como alavanca. Se a sua escola ensina para testar, não é culpa do teste, mas sim dos diretores".

Os trens da alegria (2009)

Nos anos 50, o governo federal criou uma grande rede de universidades em todo país, transformando antigas escolas superiores estaduais, municipais e particulares em universidades públicas, e criando outras por decreto. Quando fui aluno da Faculdade de Economia da UFMG, ainda tive muitos professores que eram "catedráticos fundadores", antigos professores de escolas técnicas de nível médio que nunca haviam publicado ou pesquisado nada na vida, não sabiam nada de economia nem de ciências sociais, e que eram quem mandavam na Faculdade. Algumas destas instituições que já tinham alguma tradição, como a própria UFMG, aproveitaram a oportunidade e se transformaram em universidades de verdade; algumas faculdades também floresceram; mas a maioria se transformou em repartições públicas proporcionando ensino medíocre e fazendo muito pouco em termos de pesquisa. O Brasil hoje tem a rede de educação superior mais cara da América Latina, sem ter muito mais qualidade por causa disto.

Em 1993 os pesquisadores federais não universitários, em instituições como o IBGE, Comissão de Energia Nuclear, INPI, Fundação Oswaldo Cruz, CAPES e outros, conseguiram que o governo aprovasse uma lei criando uma carreira de ciência e tecnologia, que deveria dar a esta categoria um nível salarial e condições de progresso funcional adequados. No bolo, além da carreira de pesquisador, foi criada também uma carreira de "Desenvolvimento Tecnológico" e outra de "Gestão, Planejamento e Infraestrutura em Ciência e Tecnologia", e com isto praticamente todos os funcionários destas e

outras instituições, pesquisadores ou não, entraram na carreira. Com isto, a carreira ficou enorme, acabou se diluindo, os salários deixaram de se diferenciar, e o trem da alegria foi parando aos poucos. O IPEA, que ficou de fora, se saiu muito melhor.

Olhando para trás, fica óbvio que haveriam muitas outras maneiras mais inteligentes de apoiar o crescimento e desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa científica sem estes trens da alegria, estimulando as instituições que se destacassem, fazendo parcerias com governos estaduais, etc. Quando isto ocorreu, sobretudo na área do apoio à pós-graduação por parte da CAPES e do CNPq, os resultados foram muito melhores.

A lógica destes trens da alegria é simples. Os interessados se organizam, se já não estão organizados, e pressionam o Congresso. Professores e pesquisadores têm bons argumentos – é preciso desenvolver a educação e a pesquisa, etc. Outros funcionários das mesmas instituições também aderem – seria uma injustiça melhorar as condições de uns e não de outros. Além disto, quanto mais gente empurrando, mais forte a pressão. Os congressistas, que não entendem bem, mas não querem ficar mal com ninguém, apoiam, e o governo federal sanciona, com alguns vetos aqui e ali. Quem é contra é acusado de ser contra a educação e a pesquisa, ou neoliberal e privatista.

Agora estamos diante de novas ondas de trens da alegria, no ensino técnico e na educação básica. Em julho de 2008 o governo federal enviou ao Congresso um projeto

de criação de uma “rede federal de educação científica e tecnológica” de 38 instituições, incluindo os atuais CEFETS e escolas técnicas espalhadas pelo país. A lista de atribuições destas novas instituições é grandiosa, da educação de jovens e adultos e ensino técnico de nível médio à pesquisa tecnológica e a pós-graduação strito senso. Sobre as enormes diferenças entre as instituições sendo criadas ou promovidas, sobre os aspectos positivos e negativos da longa experiência do governo federal com os CEFETs, (que estão se transformando em universidades e pouco se dedicaram de fato à formação profissional) nem uma palavra. Os cargos de magníficos reitores já foram criados, e daqui a pouco, se já não ocorreu, todos professores destas instituições reivindicarão isonomia com os professores das universidades federais.

Mas o mais grave é o que se anuncia para o ensino básico. Começou com a lei 11.738 de 11 de julho deste ano, que criou um piso salarial para professores de todo o país. Quem poderia ser contra? Além de criar um piso, a lei diz que os professores só podem dedicar 2/3 do seu tempo para dar aulas, criando um aumento de despesas e a necessidade de contratação de novos professores que muitos estados e munícipios não têm como financiar.

Ao mesmo tempo, existem projetos de lei em andamento, desde 2003, como o da Senadora Fátima Cleide, (PLS 507/2003) para redefinir o que se entende por “profissionais da educação básica”, para incluir, além dos professores, todas as pessoas que trabalham em escolas. A única solução seria o governo federal, cujos

recursos muita gente ainda pensa que são infinitos, pagar a conta, ou encampar de vez as redes estaduais e municipais de educação, como vem propondo o Senador Cristóvão Buarque. O ex Ministro da Educação, que deveria entender do assunto, já encaminhou projeto de lei (PLS 320/2008) criando o "Programa Federal de Educação Integral de Qualidade para Todos e a Carreira Nacional do Magistério da Educação de Base ", que prevê a contratação de professores para a educação básica pelo MEC, com salário médio igual ao do Colégio D. Pedro II, de R$ 4.000,00, e a entrada em atividade desses professores, sob supervisão do MEC, nas escolas estaduais e municipais. Um outro projeto institui o 14o salário para professores, e outro ainda institui o ano sabático a cada sete anos para todos os professores. Só isto significa que o número de professores no país deverá aumentar em pelo menos em 15%, fora o aumento causado pela limitação do número de horas que os professores podem ensinar, sem aumentar em nada o tempo de permanência das crianças nas escolas, ou reduzir o número de escolas secundárias noturnas. Depois virão, certamente, as equivalências de direitos entre professores e outros trabalhadores da educação, isonomia com as universidades, e assim por diante

Que eu saiba, ninguém parou para fazer a conta de quanto isto custará para a Viúva, e é possível que boa parte desta festa seja vetada pelo governo federal, com a crise que está se instalando. Mas, além do dinheiro, este movimento pela federalização e aumento indiscriminado de gastos vai contra tudo o que se sabe sobre o que dá e não dá certo em educação: que estas grandes redes federalizadas não funcionam, e, uma vez criadas, são quase impossíveis de desmontar; que

aumentos de salário, por si mesmos, não melhoram a educação; que o ensino técnico e profissional deve ser desburocratizado, vinculado ao setor produtivo e proporcionado por instituições especializadas; que os sistemas escolares devem ser descentralizados, com escolas autônomas e vinculadas às comunidades; que o papel dos governos estaduais e federal deve ser o de estabelecer padrões de qualidade, criar incentivos ao desempenho, melhorar a qualidade da formação dos professores e dar apoio didático e pedagógico às escolas e professores que necessitem, e não administrar as escolas e seus professores diretamente. Se for possível subsidiar a educação dos munícipios mais pobres, como aliás o FUNDEB já prevê, e aumentar os salários de todos os que trabalham em educação, ótimo, mas não à custa de todas as outras atividades do setor, e sem tomar em conta as enormes diferenças entre as redes estaduais e municipais de educação do país.

Se este trem da alegria passar, a possibilidade de fazer com que a educação brasileira saia do buraco negro em que se encontra ficará mais remota do que nunca.

Educação em ciências (2009)

A Academia Brasileira de Ciências vem, desde 2001, estimulando uma série de atividades de educação em ciências no Brasil, a partir de um convênio de colaboração assinado com a Academia de Ciências da França, que já vinha desenvolvendo um programa *denominado La Main à La Pâte*, traduzido ao português como "Mão na Massa". Estas atividades fazem parte de um esforço mais amplo, por parte da Academia, de estimular a educação em ciências no Brasil em todos os seus aspectos, dentro de sua missão geral de promover a qualidade científica e o avanço da Ciência brasileira.

Por solicitação da Academia, trabalhei ao longo de 2009 em um projeto com o objetivo de apresentar um balanço sumário do realizado até aqui, tanto pela Academia quanto por outros projetos de educação em ciências que existem no país, à luz da literatura internacional especializada e de visitas, consultas, contatos e observação do trabalho dos principais projetos de educação infantil de ciências no país, e fazer sugestões e recomendações em relação à continuidade, revisão, expansão e outras iniciativas que a Academia possa tomar nesta área.

Os principais resultados foram apresentados em 30 de outubro de 2009 no V Seminário Nacional da ABC na Educação Científica, no Rio de Janeiro, e o texto completo do estudo está disponível na Internet.

O levantamento das iniciativas brasileiras na área de educação em ciências para crianças, à luz da literatura internacional sobre o tema, de um lado, e as evidências sobre os altos níveis de analfabetismo científico entre os estudantes, por outro, mostram que ainda há um grande caminho a percorrer. Em sua quase totalidade, as iniciativas observadas são estimulantes e enriquecedoras para os que delas participam, mas, na maioria dos casos, de pequena escala, pouco institucionalizadas, mal financiadas, com pouca ou nenhuma integração com os sistemas escolares e de formação de professores, e não possuem mecanismos sistemáticos de avaliação e acompanhamento de resultados.

Para este levantamento, tivemos a oportunidade de observar as atividades de diferentes projetos, seja na formação de professores, seja nas atividades em sala de aula, em escolas regulares e em programas extra-curriculares. Em geral, a formação de professores é feita da mesma forma que o trabalho com os alunos, ou seja, um processo em que os participantes levantam questões, fazem uso de materiais e instrumentos simples para testar suas ideias, discutem os resultados em grupo e registram depois suas conclusões. Sem exceção, foi possível observar como esta metodologia cria um ambiente de trabalho altamente motivante e participativo, muito diferente das aulas tradicionais em que os professores ditam os conteúdos que os alunos anotam, com os problemas associados de incompreensão, desinteresse e indisciplina. Também pudemos observar que, apesar de que todos os projetos adotam os princípios construtivistas de que o conhecimento deve ser desenvolvido em conjunto pelos

alunos e professores, através do questionamento e da indagação, na prática existe grande variação em relação ao grau de estruturação das aulas. Em alguns casos, os trabalhos se dão de forma bem aberta, aonde os professores atuam sobretudo como facilitadores, deixando que os conhecimentos e as conclusões se desenvolvam a partir dos trabalhos do grupo. Em outros, os professores têm objetivos muito bem definidos, fazem uso de materiais previamente preparados, incluindo livros ou apostilas, e vão transmitindo os conhecimentos na medida em que as questões vão sendo induzidas pelo processo de discussão. Exceto pelo projeto Sangari em Brasília, que atua sobre toda a rede escolar do Distrito Federal, e o projeto da Universidade de Viçosa em Minas Gerais, que trabalha com centenas de professores da rede escolar do Estado, todas as atividades que pudemos observar são de pequena escala, desenvolvidas artesanalmente, e conduzidas por um grupo pequeno de pessoas. Mesmo quando existem convénios com secretarias de educação, as atividades dificilmente vão além da formação proporcionada a um número reduzido de orientadores pedagógicos e professores. Nestas circunstâncias, é impossível determinar se os efeitos positivos observados se devem às qualidades próprias da metodologia de trabalho ou manifestações do que se conhece como o *Hawthorne Effect*, segundo o qual as pessoas que participam de um experimento respondem de forma positiva e melhoram seu desempenho pelo simples fato de que elas estão participando deste experimento, e não necessariamente pelo conteúdo ou natureza do trabalho que estão desenvolvendo.

Da mesma forma que na engenharia, a passagem da pequena escala, artesanal, "de bancada", para a grande escala, profissional, capaz de beneficiar de forma significativa as milhões de crianças que hoje estudam nas redes de escolas públicas e privadas do país, traz problemas e questões que não aparecem nas iniciativas localizadas.

A primeira questão é como fazer com que os métodos e atitudes de trabalho desenvolvidos em pequenos grupos, a partir de lideranças bem formadas e comprometidas com as novas metodologias, se difundam pelas redes escolares. Em alguns projetos isto é tentado através da formação de orientadores pedagógicos de escolas ou distritos educacionais, que teriam a função de transmitir os conhecimentos e as experiências adquiridas para os orientadores pedagógicos e professores de outras escolas ou das próprias. Em outros, por atividades de formação de professores, seja presencialmente, seja de forma semipresencial ou à distância. Nada garante, no entanto, que a transmissão em cadeia funcione de maneira adequada, sem perda de qualidade e de motivação. A expectativa otimista de que os professores que passam por estas experiências de formação continuem a trabalhar conforme a metodologia aprendida e a difundam entre seus colegas, em um processo virtuoso de contágio, também é problemática. Na realidade, existem muitos fatores que atuam em sentido contrário, como, entre outros: as pressões administrativas e burocráticas a que os professores estão submetidos; o peso das práticas tradicionais, que não são facilmente reversíveis; o pouco conhecimento que os professores

têm dos temas de ciência; e a inexistência de padrões e materiais de referência claros e facilmente disponíveis.

Para que estas experiências possam ser aplicadas em grande escala, algumas condições deveriam ser preenchidas. A primeira é que o trabalho desenvolvido pelos professores junto aos alunos seja permanentemente monitorado, acompanhado e apoiado. É preciso saber se os professores estão seguindo as práticas recomendadas, se os alunos estão adquirindo os conhecimentos e as atitudes que devem desenvolver, se dispõem de materiais adequados para seu trabalho, e apoiar os professores com sugestões, materiais, e atividades complementares de formação.

A segunda condição é que o trabalho dos professores seja em grande parte padronizado e sistematizado, em termos dos conteúdos a serem dados nos diversos períodos, das sequências de formação, dos materiais utilizados e dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos. Esta necessidade de padronização vai contra as premissas construtivistas mais extremas, segundo as quais todo o processo educativo deveria transcorrer de forma aberta, como resultado da livre interação e da pesquisa feita pelos estudantes a partir de suas próprias experiências e curiosidades com os professores atuando como facilitadores. Segundo estas premissas, a existência de materiais padronizados, livros didáticos e sistemas regulares de acompanhamento e avaliação de resultados, assim como a intervenção mais ativa dos professores no processo de aprendizagem, seriam perniciosos e indesejáveis. O problema é que estes processos abertos só funcionam bem quando o professor

é muito bem formado e os estudantes também tenham passado por um processo adequado de educação inicial, através do qual tenham consolidado a capacidade de leitura, escrita e uso de conceitos básicos de matemática. Quando isto não ocorre, como é a situação geral do ensino público no Brasil, o mais provável é que, sem os instrumentos, a orientação e o acompanhamento adequados, os professores não consigam fazer com que os alunos desenvolvam os conhecimentos e as habilidades que os próprios professores muitas vezes não têm. A existência de um sistema estruturado e guiado de ensino, fortemente apoiado em materiais didáticos e sistemas de acompanhamento, não é incompatível com procedimentos pedagógicos que estimulem a curiosidade, a participação e o trabalho em grupo dos estudantes, e não significa necessariamente que se reverta aos métodos convencionais de ensino por repetição e memorização.

A terceira condição é que o trabalho de capacitação em educação em ciências seja integrado com os cursos de formação de professores, assim como com os currículos escolares nas redes. Existem hoje, no Brasil, inúmeros cursos de formação de professores em ciências para o nível médio e fundamental superior, associados a institutos e departamentos de ciências naturais nas universidades, mas os cursos regulares de pedagogia nas faculdades de educação, que preparam os professores para os anos iniciais, ainda não incorporaram a educação em ciências como disciplina central. Esta incorporação é particularmente difícil porque não se trata, somente, de familiarizar o professor com determinado método de ensino, mas de fazer com que ele adquira os conhecimentos básicos de ciência que normalmente

deveriam ter incorporado, mas não o fizeram, durante a educação básica. A grande maioria das atividades de formação de professores nos projetos visitados é de curta duração, ou voltados para o interior do próprio projeto, sem efeito multiplicador visível.

Para que os projetos de educação em ciências penetrem efetivamente e influenciem a qualidade das redes escolares, é necessário que eles sejam realizados através de convénios e acordos de cooperação firmes e de longo prazo com as secretarias estaduais e municipais de educação, ou que possam ter acesso a fontes estáveis e regulares de financiamento. Existem relatos de várias experiências de envolvimento efetivo de secretarias de educação com programas de educação em ciências em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, e Distrito Federal, mas várias destas experiências têm em comum o fato de que serem acordos de cooperação precários, que dependem da boa vontade eventual de um funcionário ou técnico, que dificilmente resistem às transições de direção que são típicas da administração pública brasileira. Além da cooperação formal com as secretarias, essencial para que os professores possam participar das atividades de formação e que os membros das equipes dos projetos possam acompanhar o trabalho que está sendo feito nas escolas, é importante que as atividades de educação científica não colidam, mas se integrem e colaborem com outros projetos que possam ser prioritários para as secretarias.

Os sistemas de avaliação da educação básica do governo federal e dos governos estaduais implantados nos últimos anos, como o IDEB, e os sistemas de incentivo ao

desempenho académico das escolas, medido por estas avaliações, estão colocando uma pressão crescente e necessária, sobre as escolas, para que melhorem seu desempenho no ensino da leitura, escrita e matemática, desenvolvendo atividades complementares de reforço e acompanhamento se necessário, e reduzindo o tempo de outras atividades consideradas menos prioritárias. Existe uma forte convicção entre os responsáveis pelos projetos de educação em ciências de que a metodologia utilizada tem importantes efeitos positivos tanto para o raciocínio matemático quanto para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para as redes escolares, no entanto, estes efeitos deveriam ser mais palpáveis, para que o ensino de ciências possa ser integrado de forma mais efetiva às demais prioridades. Em resumo, é necessário que a educação em ciências penetre de forma mais consistente e passe a fazer parte central da cultura pedagógica das secretarias de educação e das escolas, assim como dos cursos de formação de professores nas faculdades de educação, tarefa difícil e de longo prazo.

O local e o universal (2009)

Na abertura do Encontro Cearense de Historiadores e Geógrafos da Educação, em maio de 2009 em Fortaleza, fiz uma apresentação discutindo a questão do local e do universal em educação, a partir de uma releitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932[14].

Na conclusão, argumento que a educação deveria ser o lugar ideal para criar as pontes entre o mundo local e o universal. Em um país como o Brasil, em que praticamente todos falam a mesma língua, apesar das diferenças regionais e sociais, e em que as raças e culturas se misturam, o que as pessoas têm em comum é seguramente maior, e tão ou mais significativo, do que elas possam ter de próprio e de específico. À primeira vista, uma educação voltada para o fortalecimento e expressão das identidades particulares e impregnada pelos valores da criatividade e do descobrimento, no lugar da cultura universal e das pedagogias dogmáticas e impositivas, seria o melhor caminho para motivar os estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento, e o de suas comunidades, em todos os aspectos.

Mas, levada ao extremo, esta orientação pode ter resultados negativos, impedindo que as crianças tenham o acesso à cultura mais universal, e não adquiram os conhecimentos e as competências indispensáveis para conhecer, viver, trabalhar e poder fazer suas escolhas nas sociedades contemporâneas. Isto requer, além de

[14] https://archive.org/details/OLocalEOUniversalEmEducacao

motivação, o aprendizado do trabalho ordenado e da disciplina, e a adoção, por parte dos educadores, de métodos e materiais pedagógicos adequados que permitam aos estudantes, sobretudo os menos favorecidos, adquirir estas competências e estes conhecimentos. Assim como é difícil "falar em línguas", é também difícil encontrar os caminhos para a combinação frutífera e criativa entre o local e o universal, do conhecimento de si e do conhecimento do outro, que buscava Mário de Andrade, e que continua sendo o grande desafio para os que se interessam pela educação no nosso país.

Educação infantil (2011)

Na quarta feira dia 26 de outubro serão publicados, finalmente, os resultados dos trabalhos do grupo de estudos sobre educação infantil instituído pela Academia Brasileira de Ciências em 2008[15] com a participação de especialistas em neurobiologia, economia e psicologia do desenvolvimento cognitivo. A publicação coincide com um seminário internacional sobre a experiência internacional e brasileira em aprendizagem infantil, realizado conjuntamente pela Academia e a Fundação Getúlio Vargas.

A evidência analisada pelo grupo de trabalho, resumida no texto abaixo, não deixa dúvida quanto à importância do desenvolvimento cognitivo dos primeiros anos no desempenho das pessoas ao longo da vida, dos benefícios econômicos dos investimentos nestes primeiros anos, e da importância dos métodos de alfabetização baseados no desenvolvimento da consciência fonológica por parte das crianças.

Dois desdobramentos importantes não analisados pelo grupo decorrem destas conclusões, e requerem aprofundamento.

Primeiro, a educação infantil e pré-escolar se expandiu muito no Brasil na última década, mas sem mecanismos de acompanhamento e garantias de qualidade, e

[15] https://archive.org/details/doc-6821

absorvendo recursos que talvez fossem melhor utilizados em outros níveis mais estruturados. Além de consumir recursos, existem evidencias de que educação infantil e pré-escolar de má qualidade pode ter efeitos danosos sobre as crianças. Qualquer política de expansão deste nível educacional deve estar centrada e apoiar ao máximo o relacionamento das mães com seus filhos, e zelar pela qualidade das creches e escolas.

Segundo, o que fazer com o grande estoque de jovens que não tiveram os estímulos e as oportunidades de uma boa educação nos primeiros anos, e que hoje mal conseguem terminar o ensino médio? As evidencias dos trabalhos de Heckman e outros mostram que os custos de recuperação escolar desta população no currículo convencional podem ser demasiado altos, e os resultados, duvidosos. Este é um forte argumento para a necessidade de pensar em caminhos alternativos e diversificados de estudo sobretudo a partir do ensino médio, proporcionando as competências cognitivas e não cognitivas que possam ser adequadas para os diversos segmentos da população.

Este é o sumário das conclusões e recomendações do Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil

O problema:

• O desempenho educacional das crianças brasileiras é muito inadequado. Resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC, avaliação do

movimento Todos pela Educação divulgada em agosto de 2011, mostram que 57,2% dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, o que corresponde a antiga segunda série, não conseguem resolver problemas básicos de matemática, como soma ou subtração. Resultados semelhantes são encontrados na avaliação dos estudantes brasileiros no Programa International de Avaliação de Estudantes da OECD, PISA.

• Dificuldades de linguagem são associadas às de processamento matemático e de lógica. Falhas na alfabetização dificultam a incorporação de conhecimentos importantes para o desenvolvimento profissional.

•. Embora o número de alunos no ensino médio venha aumentando de forma significativa nos últimos 20 anos, menos de 60% dos jovens de uma coorte conseguem concluí-lo, porém este número tem se estabilizado. Uma fração ainda menor ingressa no ensino superior.

Causas:

• Parte do problema se deve tanto à falta de recursos e má utilização destes, quanto à ausência de uma política nacional eficaz de atração, seleção e retenção de melhores professores. Outra parte ao descompasso entre as políticas específicas de atenção às crianças (antes da escola e na alfabetização) e as recomendações que decorrem de evidência científica internacional.

• De acordo com a neurobiologia, sabe-se que o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral (volume e maturação cerebral e, notadamente, sinaptogênese) ocorre nos primeiros anos de vida. Consequentemente, este é um período sensível para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem. Eventual atraso na estimulação dessa habilidade poderia implicar perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema-fonema, tão importante para a leitura, no futuro, de palavras desconhecidas. Este fato tem sido ignorado na formulação de políticas públicas de educação.

• Essa evidência se complementa pelos estudos em economia que mostram a grande rentabilidade de investimentos que ocorrem na mais tenra idade e produzem habilidades, que são utilizadas para acumulação de outras habilidades ("habilidade produz habilidade"). Por exemplo, é muito difícil formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas de álgebra. Estudos recentes mostram que investimentos que ocorrem entre os três e quatro anos de idade têm uma taxa de retorno de 17% ao ano, enquanto alguns programas de recuperação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos (custo maior do que o benefício).

Recomendações:

Atenção à infância: é importante investir na educação durante os primeiros anos

- Estabelecer políticas integradas e flexíveis de atendimento às famílias com crianças pequenas, conforme suas diferentes circunstâncias e necessidades, visando assegurar o direito a condições básicas de se desenvolver. Estas políticas devem minimizar o efeito dos fatores de risco, entre os quais a condição social e econômica de seus pais. Famílias em condições críticas, especialmente em relação à violência, pobreza extrema, ambientes tóxicos, e monoparentais, requerem atendimento diferenciado.
- Desenvolver políticas públicas que apoiem as mães na educação e no desenvolvimento dos seus filhos.
- Incorporar no atendimento pré e pós-natal dos serviços de saúde pública e da assistência familiar já existentes as dimensões de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Inovações tecnológicas no tratamento de epidemias e a acentuada queda da taxa de fecundidade abrem espaço para que a estrutura física e os recursos humanos da área de saúde sejam mobilizados para estimular o desenvolvimento cognitivo que é precário em boa parte das famílias brasileiras, principalmente aquelas provenientes de famílias de baixa condição socioeconômica. Tanto a evidência da neurobiologia quanto a da economia apontam altos retornos para essa realocação de recursos na fase inicial da vida. Para tanto, será importante incentivar e capacitar os profissionais da área, especialmente os profissionais da saúde.

- Dar prioridade para o diagnóstico precoce de condições que afetam o desenvolvimento posterior da criança, tanto na linguagem quanto na sociabilidade. Propiciar tratamentos adequados para as crianças com necessidades especiais, tais como déficits auditivos, visuais, e crianças que possam ser incluídas no espectro autista.
- Estabelecer, para as creches e pré-escolas, mecanismos de regulação que assegurem a qualidade dos atendentes, proporção adequada entre adultos e crianças, equipamentos, livros e infraestrutura, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança incluindo o seu desenvolvimento linguístico e lógico-matemático, e atitudes que favoreçam uma posterior escolarização bem- sucedida.
- Desenvolver programas de capacitação e certificação de educadores da primeira infância de nível médio e superior que levem em conta os conhecimentos científicos sobre os fatores que promovem o desenvolvimento infantil.
- Estimular programas para promover o hábito da leitura em casa.

Alfabetização: devem ser utilizados métodos baseados em evidência científica

- Levar em consideração a evidência científica e as orientações oficiais dos países mais avançados com relação à importância de adoção de políticas, materiais e métodos adequados de

alfabetização. Ainda não há estudo nacional semelhante.

- Tomar como referência os estudos sobre a neurobiologia da aprendizagem para se repensar a prática educacional. O melhor conhecimento dos circuitos neurais para a expressão e entendimento verbal, aquisição da habilidade da leitura e manutenção dos mecanismos atencionais e estratégia de aprendizagem são importantes para estabelecer processos mais eficientes de alfabetização.
- Reforçar a importância da estimulação da capacidade de decodificação fonológica, no início da alfabetização, independentemente da intervenção escolhida para o ensino da leitura.
- Estabelecer orientações, currículos e programas de ensino de alfabetização que levem em consideração a evidência acima.
- Estabelecer critérios, indicadores ou expectativas para indicar que o aluno foi alfabetizado até no máximo 7 anos de idade.
- Estabelecer políticas de adoção e aquisição de livros e materiais didáticos que estimulem a provisão de materiais ricos e variados adequados para ensinar, de forma consistente, as múltiplas competências associadas ao processo de alfabetização.
- Incluir, nos programas de ensino das pré-escolas, competências que facilitem e preparem o aluno para o processo de alfabetização.
- Estimular a leitura em voz alta, considerando que isso contribui para a ativação da área cerebral relacionada ao processamento auditivo,

favorecendo o desenvolvimento da capacidade da associação fonema-grafema.

- Estabelecer políticas e assegurar recursos para criar e manter atualizadas bibliotecas escolares e bibliotecas de sala de aula.

Pesquisa e formação profissional:

- a formação de profissionais para a pré-escola e as séries iniciais deve ser alinhada às necessidades específicas da primeira infância e da alfabetização
- Estimular o desenvolvimento de pesquisas através da formulação de experimentos e levantamento sistemático de dados que explorem o relacionamento da dimensão neurobiológica e psicológica com a educação. Determinar os custos e os benefícios de diferentes intervenções voltadas para o desenvolvimento infantil.
- Criar centros de ensino e formação de profissionais para apoio às instituições que cuidam da primeira infância.
- Rever as orientações sobre formação de professores alfabetizadores, assegurando que essa formação seja feita de forma teórica e prática e em consonância com princípios científicos atualizados consistentes com a ciência cognitiva da leitura.

O novo milagre (2011)

Diz *O Estado de São Paulo*, de 22 de setembro de 2011:

> "Dez dias a mais de aula por ano, seja pelo aumento do ano letivo, seja pelo efetivo cumprimento do calendário previsto - sem, portanto, o cancelamento de aulas por causa da falta de professores -, conseguem aumentar o aprendizado dos estudantes em 44%, disse ontem o secretário de ações estratégicas da Presidência da República, Ricardo Paes de Barros. Ele elaborou um levantamento com base na análise de 165 estudos nacionais e internacionais sobre o tema."

A notícia acrescenta que o Ministro da Educação, baseado neste estudo, vai enviar ainda este ano um projeto de lei ao Congresso aumentando o número de horas de aula nas escolas brasileiras.

A notícia causou perplexidade entre os especialistas, porque nunca antes na história das pesquisas educacionais, que se saiba, uma coisa tão simples mostrou ter um resultado tão espetacular. Se isto for assim, para que continuar falando em melhorar a formação de professores, estruturar os currículos, formar diretores de escola, e inclusive aumentar os salários dos professores?

Este milagre anunciado da educação brasileira se soma a outros menores, como a melhora desempenho dos estudantes em matemática no IDEB em 2009, as melhoras do PISA e, agora, a melhora no ENEM em relação ao ano passado (sobretudo na prova de redação, suponho, que é a que tem maior peso na nota, embora seja a mais difícil de padronizar para permitir comparações).

Neste ritmo, chegamos fácil à meta de alcançar e superar os países da OECD até 2022!

Ricardo Paes e Barros é um pesquisador competente e respeitável, e está devendo à comunidade de especialistas em educação maiores detalhes sobre este achado tão espetacular.

O teto de vidro da educação brasileira (2011)[16]

Todos sabemos que a educação brasileira tem problemas sérios de qualidade e acesso. Sabemos também que têm havido melhoras importantes desde a década de 90. A dúvida é se essas melhoras caracterizam um avanço contínuo que em poucos anos nos colocará no mesmo nível dos países mais desenvolvidos ou se estamos diante de um impasse. Se há um "teto de vidro" que temos dificuldade em enxergar, mas que nos impede de avançar com a velocidade e a qualidade que precisamos, fazendo uso adequado dos recursos disponíveis. Algumas pequenas melhoras que parecem ter surgido mais recentemente nas avaliações são restritas demais, dispersas e sujeitas a questionamentos estatísticos, e não justificam o tom de euforia eleitoral que o Ministério da Educação tem adotado a respeito delas.

O Congresso tem discutido, nos últimos meses, o texto do que seria um novo Plano Nacional de Educação. Uma das questões que mais se discute é se o Brasil, cujo setor público já gasta cerca de 5% do PIB em educação, deveria aumentar essa proporção para 7%, como propõe o governo, ou para 10%, como tem sido proposto pelas inúmeras organizações sociais, corporações e movimentos sociais ligados à educação.

Mais dinheiro é sempre bom, permitindo pagar melhor aos professores, expandir a educação de tempo completo, melhorar as instalações das escolas etc. Mas

[16] Publicado na *Folha de São Paulo* de 7 de novembro de 2011

duas questões fundamentais têm sido deixadas de fora nesta discussão. A primeira é de onde vai sair esse dinheiro adicional, dada a resistência da sociedade a transferir cada vez mais impostos para o governo. A segunda questão que não está sendo discutida é que mais dinheiro nem sempre significa melhores resultados, como mostra o gráfico acima.

A conclusão não é que não devemos investir mais em educação, mas que esses investimentos só devem ser feitos quando associados a projetos com objetivos bem definidos e cujos resultados possam ser avaliados com clareza e precisão. Aumentar simplesmente os gastos sem saber em que e como eles serão aplicados pode levar somente a um aumento no custo da burocracia pública da educação sem que os estudantes e a população se beneficiem dos resultados.

As reformas necessárias na educação brasileira incluem uma mudança profunda nos sistemas de formação e contratação de professores, fazendo com que eles sejam capacitados para lidar com as necessidades educativas dos estudantes e sejam estimulados e recompensados pelo seu desempenho. Incluem também a criação de um currículo mínimo obrigatório para o ensino de português, matemática e ciências naturais e humanas para a educação fundamental. Precisamos de uma transformação profunda no ensino médio, abrindo caminho para opções e alternativas de formação conforme as condições de aprendizagem e os interesses dos estudantes. Além disso, as reformas devem contemplar o desenvolvimento de sistemas de avaliação com requerimentos claros de desempenho para os

diferentes níveis escolares e tipos de formação, associados aos currículos obrigatórios. Por fim, incluem transformações profundas na forma como as redes de educação pública estão organizadas, tornando as escolas mais autônomas para buscar seus caminhos e responsáveis pelo seu desempenho, recebendo para isso o apoio e o estímulo de que necessitam.

Paulo Renato de Souza (2011)

Ministro da Educação nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato fica na história como o responsável por duas das principais revoluções na educação pública do país, a institucionalização dos sistemas de avaliação da educação brasileira em todos os níveis, através do INEP, e o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, o FUNDEF, transformado depois em FUNDEB, que garantiu que os recursos constitucionais destinados à educação fossem efetivamente utilizados para isto.

Paulo Renato teve também uma grande frustração, que foi quase não ter conseguido mexer na educação superior pública. O episodio mais lembrado desta história foi a recusa em nomear o candidato que encabeçava a lista de indicados pela UFRJ para o cargo de reitor, partindo da premissa de que esta indicação não poderia ser simplesmente uma decisão corporativa da instituição, mas deveria tomar em conta o fato de que se tratava de uma universidade financiada com recursos públicos e que deveria responder também às políticas mais gerais de um governo legitimamente eleito, o que gerou uma greve prolongada e fortemente politizada. Tentou tornar as universidades mais autônomas e responsáveis pela gestão de seus recursos, pela implantação de orçamentos globais associados a metas de desempenho, projeto que não prosperou; criou o Exame Nacional de Cursos, o Provão, que pela primeira vez produziu dados sobre a qualidade dos cursos superiores no país, mexeu com o ensino privado, mas não chegou a afetar o setor público; e foi responsável

pela criação da Gratificação de Estímulo à Docência, a GED, uma tentativa de vincular a remuneração dos professores ao número de aulas dadas, melhorando a desastrosa relação professor / aluno nas universidades públicas, que acabou sendo incorporada aos salários. No período de retração econômica ao final dos anos 90, manteve estáveis os gastos públicos com o ensino superior, tendo sido acusado por isto de responsável pelo "arrocho salarial" dos professores.

De lá para cá, como antes dele, ninguém ousou cobrar nada das universidades federais. Depois, com o crescimento da economia, os salários aumentaram, os cargos se multiplicaram, e novas universidades foram sendo criadas. As disputas desapareceram e, com elas, a tentativa de fazer com que estas instituições definissem com clareza suas metas e cumprissem efetivamente as finalidades para as quais foram criadas.

Paulo Renato fez do Ministério da Educação uma agência efetiva de políticas públicas voltada para os interesses do país, e não um simples lugar de distribuição de benefícios para sua clientela. Sucedeu em muitas coisas, não conseguiu outras, mas abriu caminhos e apontou direções que precisam ser retomadas.

Gastos e qualidade da educação (2012)

Nos últimos dez anos, o país passou por um processo de ampliação do gasto na educação pública. A taxa de investimento como percentual do PIB, por exemplo, passou de 3,9% em 2000 para 5,1% em 2010. No entanto, esta destinação maior de recursos ainda não se concretizou nos indicadores educacionais que a sociedade espera. Apenas ampliar a taxa de investimento no setor educacional não terá resultados, se certos paradigmas que norteiam as políticas públicas no país não forem revistos. Em vez de a distribuição pautar-se no número de alunos, seria mais importante que ela fosse orientada pelo total de concluintes, para contribuir com a melhoria do fluxo escolar. Para a educação básica, também seria fundamental estabelecer um currículo obrigatório das disciplinas centrais do ensino, estabelecer objetivos diferenciados de formação no ensino médio para atender perfis diferentes de alunos e desenvolver um sistema de financiamento adequado para a educação de primeira infância, entre outras ações. Já para o ensino superior, é necessário um rompimento ainda mais forte de paradigmas, com medidas que incluem o pagamento de anuidades nas instituições públicas, realização de avaliações da qualidade da gestão dos recursos nas universidades públicas e um melhor aproveitamento dos recursos humanos. Não existem avaliações adequadas de gestão por desempenho, mas muito provavelmente as instituições públicas são caras demais, porque não têm incentivos para usar melhor os recursos e seus orçamentos não dependem de seus resultados, e sim, sobretudo, do tamanho de seu

professorado, cujos salários são definidos de maneira uniforme para todo o país.

Os profissionais da educação (2011)

Os microdados da amostra do Censo Populacional de 2010 permitem que examinemos mais de perto a situação dos profissionais da educação no Brasil. A amostra permite estimar a existência de cerca de 3.5 milhões de pessoas com atividade profissional na área de educação, a maior parte dos quais atuando na educação fundamental. Destas, somente 2.3 milhões, ou 65%, têm formação de nível superior. Em teoria, todos os professores universitários deveriam ter um doutorado ou pelo menos um mestrado; todos os professores de nível médio deveriam ter uma licenciatura em sua área de especialização; e todos os professores de educação básica e da pré-escola deveriam ter pelo menos nível universitário de formação.

Sabemos que o título, em si, não garante que a pessoa vá ser um bom professor ou professora, mas sabemos também que ninguém consegue ensinar o que não sabe, ou lidar com crianças sem estar preparado para isto. Nos cursos superiores, aonde os professores deveriam ter nível de doutorado ou pelo menos mestrado, 36% só têm o título inicial de graduação, e 7% só têm educação média ou menos. No ensino médio, aonde todos os professores deveriam ter uma licenciatura de nível superior, 14% não chegam a esta qualificação. No ensino fundamental, aonde a formação superior também é exigida, 26% só têm formação de nível médio, e 6% nem isto. No ensino pré-escolar 10% dos professores não têm sequer o nível médio, e só a metade têm formação de nível superior.

Se trata, em parte, de uma situação transitória – a pós-graduação brasileira ainda é recente e está se expandindo, e a exigência de nível superior para os professores de educação fundamental também é recente. Mas isto tem levado a uma política de valorização dos diplomas, mais do que de formação efetiva, que em parte explica porque a área de formação de professores é uma das que tem mais se expandido nos anos recentes na educação superior brasileira. Este processo já avançou bastante no ensino médio, mas falta ainda muito para se completar no ensino fundamental.

A situação é particularmente dramática na pré-escola, que tem se expandido muito rapidamente sem qualquer esforço mais significativo de qualificação de professores para este segmento, que hoje se considera de grande importância estratégica pelo impacto da educação inicial no desempenho futuro das crianças, mas que ainda continua sendo considerada, em grande parte, como atividade assistencial, e não efetivamente educacional. E o mais grave é que a simples titulação não garante a melhora da qualidade da educação, sobretudo quando ela ocorre de maneira apressada, em cursos de qualidade muitas vezes duvidosa, realizados frequentemente à distância ou em programas noturnos.

O censo demográfico de 2010 permite identificar 352 mil pessoas trabalhando em creches, das quais 116 mil são classificadas como professoras de educação pré-escolar,16 mil como professoras do ensino fundamental e 15 mil classificadas como "especialistas em métodos pedagógicos". Somados, o total de 146 mil é semelhante aos 141 mil encontrados pelo Ministério da Educação no

Censo Escolar de 2010, para atender a cerca de 2 milhões de crianças, uma média de 15 crianças por professor. Além das professoras, existem 90 mil pessoas classificadas como "cuidadoras de crianças", 30 mil trabalhadoras de limpeza e 20 mil cozinheiras. Do total, 97% são mulheres.

Somente 95 mil, menos de 30%, tem nível superior, o que significa que muitas das professoras não o têm. A renda mensal deste grupo de nível superior é significativamente maior do que a dos demais, mas é bem pequena em relação à remuneração de pessoas de educação superior e professores de outros níveis de ensino. A renda média do conjunto, de 855 reais, era pouco mais de uma vez e meia o salário mínimo da época, de 51o reais.

Estes dados, em conjunto com o dos professores dos diversos níveis, deixam evidente que, no Brasil, quanto mais jovens os alunos no sistema escolar, menos qualificados são seus professores e piores salários recebem, contrariando o fato de que uma creche, para ser mais do que um simples depósito de crianças, precisa de professores altamente qualificados e dedicados ao trabalho, e atendendo a um número bastante restrito de alunos, que necessitam de atendimento individual e personalizado.

Usos e abusos da avaliação (2013)

Professores sempre avaliaram seus alunos, mas a avaliação sistemática e externa da educação começou no Brasil nos anos 70, com a pós-graduação, se expandiu para o ensino superior e a educação básica nos anos 90 com o SAEB, o "Provão", e hoje está generalizada, com a Prova Brasil, o IDEB, o novo ENEM, o ENADE e os rankings dos cursos superiores e universidades feitos pelo Ministério da Educação. Além disto, o Brasil participa de avaliações internacionais, como o PISA, e muitos estados desenvolveram seus sistemas próprios de avaliação, como o SAERJ, SARESP e SIMAVE, no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Finalmente, existe a Provinha Brasil, de alfabetização, e para 2013 está anunciada a primeira avaliação nacional de ciências, para o ensino médio.

Será que estamos fazendo as coisas direito, e não estamos indo além do razoável com tudo isto? O tema das avaliações externas sempre foi controverso. Para mim, não se trata de ser contra ou a favor das avaliações, mas saber em que mundo preferimos viver - no mundo sem avaliações, em que não existem padrões e não sabemos o que está acontecendo nem para aonde estamos indo, ou no mundo das avaliações, indicadores e estatísticas, sujeitas a erros de medida, incentivos equivocados e provas malfeitas. Dada a má qualidade da educação brasileira, eu sempre preferi e ainda prefiro o mundo das avaliações, sem com isto ignorar que elas trazem problemas.

A convite da Sociedade de Educação Internacional Comparada, preparei uma apresentação sobre o tema aonde trato de fazer um balanço desta experiência brasileira[17]. Neste trabalho eu cito a "Lei de Goodhart", segundo a qual, sempre que um indicador se transforma em meta para uma política econômica ou social específica, ele acaba perdendo valor como informação apropriada sobre a realidade que ele deveria representar. A conclusão a partir da Lei de Goodhart e da experiência brasileira não é desistir de usar avaliações externas e medidas quantitativas, mas ter cuidado para não deixar que os procedimentos de avaliação assumam vida por conta própria. Os indicadores são simplesmente isso: representações precárias e simplificadas de realidades muito mais complexas. É bom e, de fato, indispensável, ter bons indicadores, mas o trabalho de construir boas instituições de ensino deve ser realizado em cada localidade e cada escola, fazendo uso da melhor evidência disponível sobre aonde estamos e quais recursos são apropriados em cada caso.

[17] Schwartzman, Simon. 2013. "Uses and abuses of education assessment in Brazil." *Prospects*:1-20. https://archive.org/details/UsesAndAbusesOfEducationAssessmentsInBrazil

Claudia Costin sai da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2014)[18]

Quando, em 2009, Claudia Costin assumiu a Secretaria de Educação, encontrou uma situação calamitosa. Nos anos anteriores, com a implantação da "promoção automática" os alunos não eram avaliados, e o rendimento escolar, medido pelo IDEB, estava entre os mais baixos do país, com milhares de alunos analfabetos em todas as series. Os professores estavam desmotivados, não havia envolvimento dos pais, não haviam projetos para a educação infantil, e muitas escolas viviam em situações de violência e insegurança. Nos anos seguintes foram implantados, entre outros, programas de realfabetização, sistemas regulares de avaliação em português e matemática, sistemas de recompensa para escolas que melhorassem o desempenho, ampliação da educação infantil, o projeto "escolas do amanhã" para escolas localizadas em áreas de violência, o projeto do "ginásio carioca", o desenvolvimento de materiais pedagógicos organizados e disponíveis pela internet (a "educopédia") programas de capacitação de professores e um programa de implantação de escolas em tempo integral (a lista de ações empreendidas está disponível aqui). Para muitas destas ações, foram estabelecidas parcerias com organizações privadas que pudessem contribuir com recursos, ideias e concepções novas para romper o

[18] Publicado no Caderno de Educação da *Folha Dirigida*, de 25 a 31 de março de 2014.

histórico círculo vicioso de má qualidade e ineficiência da Secretaria.

Um projeto como este não teria como se implantar sem resistência, e as críticas se concentravam em dois pontos principais: as avaliações de desempenho e as parcerias externas. Por detrás do trabalho da Secretaria, diziam, haveria um plano sinistro de "privatizar" a educação do Rio de Janeiro, e de – o maior pecado – submeter os professores a avaliações de mérito. No final de 2013 a secretaria foi sacudida por uma greve política cujo principal objetivo não era salarial, mas a desmontagem de todo o projeto pedagógico dos anos anteriores. Com a saída de Costin, a questão agora é se este projeto vai ser continuado e fortalecido pela Prefeitura, ou vai tudo voltar ao que era antes, para a infelicidade das crianças deste rico e pobre Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados do PISA e o mistério da matemática (2014)

A OECD acaba de publicar os resultados da avaliação feita em 2012 sobre a capacidade dos estudantes de 15 anos de resolver problemas práticos da vida real, parte do programa internacional de avaliação da educação (PISA). A amostra é de estudantes que estão cursando as séries correspondentes à sua idade (no final do ensino fundamental ou início do médio). Os estudantes que se saem melhor são os da Ásia (Singapura, Coréia, e diversas províncias da China), seguidos pelo Canadá e países europeus. Estes resultados derrubam o mito de que os estudantes na Ásia são mais aplicados, mas os europeus

e americanos seriam mais criativos e inventivos. Na realidade, altos níveis de educação, conhecimento e capacidade de resolve problemas práticos são inseparáveis.

Os resultados do Brasil, para variar, são muito ruins. Dos 44 países e regiões que participaram do estudo, o Brasil está na posição 38, melhor do que Uruguai e Colômbia na América Latina, mas bem abaixo do Chile (os Estados Unidos estão na posição 18). Os resultados são apresentados em uma escala de seis níveis: os de nível V e VI são os "top performers", os de nível IV são "strong performers", os de nível II e III são de "moderate performance", e os de I ou menos são "poor performers". Nesta escala, 47% dos estudantes brasileiros aos 15 anos são "poor performers", e somente 1.8% estão na categoria "top". Em contraste, no Canadá, 17.5% estão na categoria "top". Na Coréia, esta percentagem sobe para 27.6%, e só 6.9% dos estudantes estão na categoria "poor".

Na América Latina, o único país que mostra resultados mais significativos é o Chile, com menos estudantes nas categorias mais baixas do que o Brasil, mas ainda sem conseguir formar muitos estudantes de alto desempenho. Portugal e Espanha estão bem abaixo de outros países europeus, mas ainda bem melhores do que Brasil e Chile.

Os dados do Pisa para o Brasil mostram um resultado triste mas esperado, e outro promissor mas difícil de entender. O esperado é que o Brasil continua na

lanterninha, junto com Albânia, Tunísia, Argentina e Jordânia, bem abaixo do Chile e também do México na América Latina. O promissor é que o desempenho em matemática aparentemente vem melhorando ao longo do tempo. O mistério é como explicar porque os brasileiros melhoram algo em matemática, mas não melhoram em linguagem e ciências.

O PISA avalia estudantes de 15 anos que estão na série adequada, ou seja, no último ano da educação fundamental ou primeiro ano da educação média. Segundo um estudo de Ruben Klein, a melhora havida entre 2006 e 2009 pode ser atribuída ao fato de que os alunos na amostra de 2009 estavam na média mais adiantados e eram mais velhos do que os de 2006. Não houve nenhuma melhora entre 2009 e 2012 em linguagem e ciências, mas a matemática continuou melhorando, ainda que muito pouco.

Os dados do PISA podem ser comparados, em certa medida, com os da Prova Brasil para os alunos do nono ano, embora esta inclua estudantes de todas as idades, Os resultados são semelhantes: os quadro geral é ruim, existe uma pequena melhora sobretudo em português entre 2007 e 2009; entre 2009 e 2011 houve uma piora em português, mas a matemática continuou melhorando.

Se a educação brasileira tivesse de fato melhorando, esta melhora deveria ocorrer em todas as áreas. Se, no entanto, é só a matemática que melhora, como explicar isto? Houve alguma mudança nos métodos usados pelos

professores? O material didático melhorou? Será um efeito das Olimpíadas de Matemática? Ou será que é simplesmente porque estávamos tão ruins em matemática que não foi difícil mudar um pouco, o que não se conseguiu em ciências e linguagem? A outra dúvida é: como explicar a melhoria de 2006 e 2009 e a queda ou estagnação entre 2009 e 2012? Houve uma melhora real, ou se trata, simplesmente, de um artefato estatístico?

A Finlândia somos nós? (2015)

A notícia que a Finlândia ia acabar com o ensino das disciplinas (ou “matérias”) nas escolas, que seriam substituídas por “tópicos”, ou temas, foi recebida com alvoroço por muitos que, no Brasil, resistem à ideia de que o país necessita de um currículo definido e estruturado, que estabeleça com clareza o que as crianças devem aprender em cada etapa em línguas, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Afinal, se os finlandeses, que têm a melhor educação do mundo, vão fazer isto, pode ter coisa mais antiga e ultrapassada do que criar um currículo estruturado no Brasil? Aliás, os finlandeses não fazem só isto: a escola lá começa aos 7 anos, não fazem muitas provas e avaliações, e é proibido passar dever de casa.

Na verdade a história não é bem esta, como se pode ver por um artigo publicado pelo *The Independent.* Não existem muitos detalhes, porque é um projeto que ainda está por ser implantado, mas o se pode ver é que a preocupação é sobretudo com a maneira de ensinar os estudantes de nível médio a partir de projetos e problemas do mundo real, sem sobrecarregar os alunos com a memorização de fatos que estão ao alcance de todos na Internet, mas nem por isto abandonando a necessidade de desenvolver as competências básicas de leitura, escrita, raciocínio matemático e entendimento dos fenômenos científicos.

A principal diferença entre Brasil e Finlândia é que eles já estão de volta, enquanto que nós ainda mal começamos

a andar. Na prova internacional do PISA de 2012 em matemática, para estudantes de 15 anos ao final do ensino médio, 5% dos estudantes finlandeses tinham desempenho excepcional, de nível 6, e outros 13.6% estavam no nível 5, também de alto desempenho, sendo capazes de resolver problemas complexos com independência, e somente 10,9% estavam no nível mais baixo. Apesar disto, ela perdia para Shangai, Hong-Kong, Singapura e Coréia, todos com mais de 20% dos estudantes de alto desempenho. Em contraste, o Brasil tinha somente 0.8% nos dois níveis mais altos, 30% no nível mais baixo, e 31% abaixo do mínimo.

A qualidade da educação da Finlândia se explica, a começar, pela excepcional qualidade de seus professores, todos com cursos de pós-graduação e motivados por trabalhar em uma das carreiras mais prestigiadas do país, ao que se somam escolas em excelente condição que funcionam com grande autonomia e flexibilidade, sem abrir mão dos conteúdos que todos devem aprender. A flexibilidade aumenta no ensino médio, a partir dos 15 anos, com a preocupação em formar os estudantes para a vida do estudo e do trabalho. As escolas chinesas e coreanas de alta qualidade são muito diferentes – formais, rigorosas, exigentes, fazendo uso de métodos tradicionais. Os estudantes finlandeses são certamente mais felizes, e o que perdem em alto desempenho nas avaliações talvez ganhem em criatividade e iniciativa.

O que a educação da Finlândia e dos asiáticos têm para nos ensinar? O mais importante, me parece, é não confundir o conteúdo do que deve ser aprendido com os

métodos de ensino. Existe uma grande polêmica, que me parece falsa, entre os que enfatizam as informações a serem acumuladas e os que enfatizam as competências que a educação deveria desenvolver. Na verdade, não existe uma coisa sem a outra. Uma educação focada na memorização de informações, sem entender que sentido têm e como podem ser revistas, reinterpretadas e expandidas, é tão oca quanto uma educação voltada para competências vazias. A educação de qualidade consiste sempre na transmissão dos conteúdos de uma cultura viva, a começar pela linguagem culta. Não se pode abrir mão dos conteúdos, e isto se faz, sobretudo, com bons professores que pensam e sabem o que ensinar nas diversas áreas do conhecimento, e com expectativas claras sobre os conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo de seus estudos – um currículo bem definido. Os métodos podem ser variados, dos mais tradicionais aos mais flexíveis, e dependem muito da cultura de cada país. A outra lição é que os conteúdos - começando pela alfabetização plena e incluindo o domínio de uma segunda língua - devem ser consolidados na educação fundamental – muito diferente da permissividade e falta de rigor que predomina nos primeiros anos das escolas brasileiras. É isto que permite que a educação média seja mais flexível, diversificada, baseada na pesquisa e em projetos, adaptada cada vez mais às preferências e características individuais dos estudantes, orientada para problemas e o desenvolvimento de competências não cognitivas, como a capacidade de trabalhar de forma autônoma ou em colaboração – muito diferente da marcha forçada para o ENEM em que se transformou o ensino médio brasileiro

Perdidos na Base (2015)

Com a melhor das intenções, o Ministério da Educação se lançou em um ambicioso projeto de produzir, em alguns meses, o que seria a Base Nacional Comum Curricular, mobilizando mais de cem especialistas que produziram um documento preliminar de 300 páginas que está disponível na Internet e aberto à discussão. Quem quiser, entra o Site, diz o que pensa, e de alguma forma o Ministério juntará tudo e produzirá um documento final estabelecendo o que todos os brasileiros devem aprender. Além disto, centenas de reuniões deveriam ter sido feitas em todo o país, para ouvir diretores de escola, secretários de educação, professores, etc. O prazo é curto: a fase de coleta de contribuições termina em 15 de dezembro, e, até seis meses depois, tudo deveria estar pronto.

A proposta da Base Nacional lista todas as coisas boas de que os jovens devem ser capazes. Basta ler alguns dos dez "direitos à educação" listados para ver o tom geral: “debater e desenvolver ideias sobre a constituição da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e futuras, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade”. Mas a vida não são só ideias, e por isto precisam aprender também a “participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e

apreciar o humor”. O documento reconhece e a escola não é a única instituição responsável por todos estes direitos, mas espera contribuir "mobilizando recursos de todas as áreas do conhecimento e de cada de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva" (os grifos são do texto).

Para fazer isto, a proposta especifica os objetivos de cada nível de ensino, da educação infantil à educação média, e apresenta uma lista de "componentes curriculares" agrupadas em quatro grandes "áreas do conhecimento": linguagens (português, língua estrangeira moderna, arte e educação física), ciências humanas (história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia), ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática. Cada um destes componentes pode ser dividido em subcomponentes (o de arte, por exemplo, inclui artes visuais, música e teatro, e a educação física inclui ginástica, luta corporal, dança e esportes de aventura, entre outros).

Ao terminar o ensino médio aos 17 anos, nossos jovens deveriam poder, entre outras coisas, "interpretar e analisar processos que envolvam a dimensão imagética do texto literário" em português e "apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional", seja qual for; "perceber e explorar a teatralidade e performatividade dos gestos comportamentais no quotidiano"; "compreender o significado e a importância da curva normal"; "utilizar funções para representar situações reais"; "compreender o papel da meiose no processo de gametogênese"; "compreender a relação

entre cromossomos, genes e alelos"; "desenvolver modelagem do núcleo atômico em seus componentes básicos (prótons e nêutrons)"; "reconhecer a natureza dual da radiação e da matéria"; "representar as transformações químicas que acontecem em pilhas, baterias e processos eletrolíticos por meio de equações químicas"; "identificar e analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos asiáticos e europeus"; "utilizar e articular múltiplas linguagens e tecnologias, visando à ampliação de referenciais, para analisar e expressar a dimensão espacial dos fatos e fenômenos;" "problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista"; e "formular filosoficamente a pergunta sobre o sentido da vida e da morte".

Estas frases foram tiradas dos programas propostos para o terceiro ano de nível médio das diversas matérias do currículo e mostram com clareza o absurdo a que se chegou. Algumas disciplinas (as palavras "matéria" e "disciplina", foram banidas do documento) serão melhores do que outras – em geral, as ciências naturais e a matemática têm paradigmas e tradições razoavelmente bem estabelecidas, enquanto que as ciências sociais são muito mais controversas, e muitas das propostas expressam as preferências ideológicas dos autores. Além disto, não se explica porque se inclui a geografia, história, sociologia e filosofia, mas se exclui a psicologia, o direito, a antropologia, a ciência política e a economia. É curioso que se fale de "uma língua estrangeira", mas não se diga que esta língua deveria ser necessariamente o inglês, que é a língua franca do mundo atual.

São questões que poderiam ser resolvidas mais adiante, mas este não é o maior problema. O pior é que cada uma das áreas foi desenvolvida por um grupo de especialistas anônimos que colocou no papel tudo o que achavam que os estudantes deveriam aprender de seu campo, sem que ninguém se colocasse na pele do estudante que deveria aprender tudo isto.

É possível pensar neste estudante de dois pontos de vista. O primeiro é do estudante ideal, inteligente e de família culta, que fez um excelente curso de educação fundamental, e se depara aos 15 anos com esta lista de coisas que deveria aprender, e excelentes professores e laboratórios aonde trabalhar. Será que ele teria condições e interesse de aprender tudo isto nos três anos de educação média que tem pela frente? A resposta, quase certamente, é não. Ele se interessaria mais por alguns temas do que outros, e faria os demais por obrigação. Mesmo que conseguisse aprender todas as matérias "para passar", ou para fazer o ENEM e entrar em uma universidade, logo depois esqueceria tudo que foi forçado a estudar e que nunca mais utilizará em sua vida.

Mas pensemos nos estudantes brasileiros, muitos dos quais chegam ao ensino médio, quando chegam, com escassos conhecimentos de língua portuguesa e matemática, já mais velhos, precisando trabalhar, vindo de uma escola pública mal equipada e tendo muitas vezes que estudar à noite, com professores cansados e nem sempre bem formados no que ensinam, e com pouca perspectiva de entrar em um curso superior (a grande maioria nunca entrará). Para eles, o amontoado

de matérias requeridas faz muito pouco sentido, e, ou ele abandona o curso em pouco tempo, ou os professores facilitam sua vida, transformando os cursos em pílulas de informações que bastam, para os alunos, decorar para passar, mas não servem para mais nada.

Para uns como para outros, a elaboração de uma descrição detalhada de todos estes conteúdos, se bem feita, poderia servir de referência para cursos a ser oferecidos pelas escolas, mas precisam estar associados a um entendimento claro sobre a maneira pela qual estes conhecimentos e competências serão transmitidos e desenvolvidos, com possibilidades de escolha, e a uma noção clara do que é prioritário e essencial e o que é secundário, em situações e para pessoas diferentes.

A proposta da base nacional curricular, sobretudo na parte do ensino médio, parte de duas premissas profundamente equivocadas. A primeira foi esquecer que, nos países que tentaram algo semelhante, o que se buscou foi o "common core" nos Estados Unidos, ou o "socle commun" na França, um núcleo central de conhecimentos essenciais para que os estudantes possam se desenvolver ao longo da vida, e não uma lista detalhada de todos os conteúdos dos currículos escolares. O que talvez explique o caminho adotado pelo Ministério da Educação foi a preocupação de garantir que os estudantes adquirissem os conhecimentos necessários nas idades e séries certas, o que faz sentido para a educação fundamental, mas deveria ser restrito, de toda forma, a um núcleo central de conhecimentos e competências, sobretudo no domínio da linguagem escrita e falada e do raciocínio matemático. Ao invés de

se concentrar no "core", no núcleo, o que se fez foi tentar definir o corpo inteiro a partir de suas partes, com o risco de criar um Frankenstein.

A segunda premissa equivocada foi a de supor que as diversas áreas do conhecimento, desenvolvidas por grupos de trabalho separados, de alguma maneira se harmonizariam na cabeça dos estudantes. Ainda predomina, entre muitos educadores, um mito que já se desfez há muito tempo, de que de alguma forma todos os conhecimentos deveriam se integrar em uma cultura ou sistema de conhecimento unificado, que os alunos deveriam aprender. Sociólogos como Émile Durkheim, na França, ou Ferdinand Töennies, na Alemanha, já escreviam desde o século XIX sobre a divisão do trabalho nas sociedades modernas e complexas, em que cada um se especializa em uma atividade diferente, e o todo se estrutura pela combinação das partes diferentes. Os filósofos, desde as "Investigações filosóficas" de Wittgenstein, abandonaram a busca de um fundamento único para todas as ciências, e historiadores e sociólogos da ciência, como Thomas Khun e Tony Becher, mostraram que não existe um mundo integrado da ciência e métodos científicos universais, mas conhecimentos especializados, culturas científicas e profissionais distintas, cada qual com seus paradigmas e práticas de trabalho próprios. C. P. Snow, décadas atrás, escreveu sobre as "duas culturas" que separavam (e ainda separam) as ciências naturais e as humanidades, mas estas divisões não se dão somente entre as grandes áreas de conhecimento, mas dentro de cada uma delas, com o número crescente de especialidades e o surgimento de novas áreas de pesquisa multidisciplinar. Organizar esta grande pluralidade em quatro grandes

áreas do conhecimento, pode fazer sentido no papel, mas é arbitrária e não tem nenhuma realidade própria (a UNESCO, em comparação, tem uma classificação de 10 áreas de conhecimento para fins de educação, divididas em um grande número de áreas e subáreas mais específicas, que é diferente, por sua vez, do "Frascati Manual" utilizado nas pesquisas da OECD).

Durkheim acreditava que cabia à educação pública criar o cimento que pudesse unir as pessoas no mundo das especializações, mas isto se daria sobretudo pelo ensino da cultura e dos valores básicos, e não do compartilhamento dos conhecimentos especializados. O tema do núcleo comum de conhecimentos que todos deveriam ter tem sido objeto de muitos debates e polêmicas, sendo mais famosas, possivelmente, as propostas de Mortimer Adler e Harold Bloom, nos Estados Unidos, de que deveria haver um conjunto de "grandes livros" que todos deveriam ler, e que constituiriam o "cânone", ou a base da cultura ocidental, tese contestada depois pelos que argumentavam que os livros propostos eram todos de autores WASP ("White Anglo-Saxon Protestants") e não incluíam as perspectivas das minorias e de outras culturas e civilizações.

Dada a suposição de que todas as áreas do conhecimento se integrariam, seria de se esperar que a proposta da base nacional contivesse uma tentativa de mostrar como isto se daria, mas o que se observa é que não existe nem mesmo uma estimativa de quantas horas seriam necessárias para ensinar tudo isto, considerando, ainda, o princípio de que ela se limitará a 60% do tempo dos

alunos, com o restante dedicado a "conteúdos regionais" não especificados. Mas 60% de quanto? Das 2.400 horas, que são as disponíveis na grande maioria das escolas de ensino médio no país em regime de 4 horas diárias, que são na prática muito menos nas escolas noturnas? Ou das 4.200 desejadas pelo Plano Nacional de Educação, uma de tantas metas inalcançáveis no futuro previsível?

Na prática, as tentativas de dar à educação uma estrutura coerente e integrada foram quase sempre parte de projetos políticos conservadores ou autoritários, centrados em questões culturais, morais e religiosas, como a "educação moral e cívica" dos governos militares, educação religiosa nas escolas confessionais e a educação marxista dos regimes comunistas. Mas raras vezes trataram de incluir as áreas científicas e técnicas, que geralmente se mantiveram independentes e separadas. Isto também ocorre, embora de forma implícita, nos conteúdos propostos na área de ciências humanas da base nacional, onde predominam valores igualitários, coletivistas e anticapitalistas, por oposição a valores de desempenho, individualistas e de economia liberal, que não têm o mesmo espaço para ser apresentados e defendidos.

A existência de um núcleo nacional comum continua sendo uma necessidade, mas a atual proposta não tem como se implantar, independentemente dos prazos do Plano Nacional de Educação. Tal como em outros países, como nos Estados Unidos, a base deveria se limitar aos domínios da linguagem e do uso da matemática, e não ir além do ensino fundamental. A França é mais ambiciosa, e inclui sete "competências" que se espera que os

estudantes adquiram até o fim da escolaridade obrigatória, que vai até os 15 anos (domínio da língua francesa, prática de uma língua estrangeira viva, elementos principais de matemática e cultura científica e tecnológica, domínio das técnicas usuais de informação e comunicação, cultura humanista, competências sociais e cívicas, e autonomia e iniciativa). A ênfase é nas competências, e não nos conhecimentos específicos, que fazem parte dos currículos regulares das diferentes disciplinas.

Seria uma grande revolução se fosse possível estabelecer, com clareza, o que todas as crianças deveriam aprender até os 15 anos de idade, e se conseguíssemos que elas realmente aprendessem o necessário. A razão pela qual não existem bases curriculares para o ensino médio em países com sistemas escolares muito melhores do que o nosso é que, em todo o mundo, os 15 ou 16 anos são o momento das escolhas e da diversificação, e não de continuação da educação comum que se completa até aí. Muito sabiamente, a Constituição de 1988, no artigo 210, fala na fixação dos conteúdos comuns para a educação fundamental, mas não para a média. O exame de PISA, da OECD, que é hoje a principal referência internacional para a avaliação da educação, é feito para jovens de 15 anos, e muitos países avaliam seus alunos a esta idade, para servir de referência para as diferentes opções de formação posterior. Nesta perspectiva, a ampliação da educação obrigatória para os 17 anos pela emenda constitucional 59 de 2009, e a tentativa de estabelecer um currículo obrigatório comum para este nível, devem ser considerados como equívocos a serem corrigidos, já que

o que fazem é acrescentar três anos mais em um percurso que deveria se completar aos 15 anos.

Se, aos 15 anos, como ocorre no Brasil, muitos jovens ainda não adquiriram as competências centrais necessárias para continuar estudando e se desenvolvendo, então é necessário continuar a trabalhar com elas, no uso da língua e do raciocínio matemático, mas não criar novas exigências. O jovem de 15 a 18 anos não é mais a criança ou adolescente de antes, e precisa achar um caminho que lhe faça sentido e esteja a seu alcance, conforme seus interesses, a formação que teve até aquele momento e as possibilidades de estudo que estejam disponíveis. Os que pretendem ir logo para um curso universitário precisam ter tempo para se aprofundar nos campos de estudo de preferência; os que precisam trabalhar, ou já trabalham, necessitam adquirir as competências técnicas, cognitivas e não cognitivas valorizadas para o mercado de trabalho. Uma coisa não pode excluir a outra: a formação geral, ou propedêutica, deve também lidar com o mundo real, e a formação técnica e profissional não pode fechar o caminho para estudos mais avançados. Nem todos os jovens, no ensino médio, já sabem o que querem ou podem estudar e fazer, e por isto precisam de informação, orientação individualizada, tutoria e tempo para experimentar diferentes caminhos. É nesta orientação personalizada, e não no acúmulo de matérias a serem digeridas em poucos anos, que pode se dar a verdadeira integração entre as diversas experiências de estudo e aprofundamento, que serão diferentes para cada um.

O formato alternativo que está sendo proposto para o ensino médio é dedicar no máximo metade do tempo disponível para as atividades de formação geral que já deveriam ter sido completadas no ensino fundamental, e a outra metade para o aprofundamento em uma área específica de formação geral, nas ciências naturais, ciências sociais e humanidades, ou em uma área de formação técnica e profissional, além de espaço para cursos eletivos. Estas áreas necessitam de currículos bem definidos, conteúdos a serem dominados e competências a serem desenvolvidas, mas só para quem os escolham, e não para todos. Com mais tempo, os estudantes poderão fazer pesquisas, escrever, desenvolver trabalhos práticos, conversar com os professores e fazer estágios em empresas, que contarão como créditos para sua formação. A introdução de um ensino médio com este novo formato exigirá a transformação do atual ENEM, enciclopédico, em uma prova de competências gerais em linguagem e matemática e um conjunto de provas optativas nas diversas áreas de formação e aprofundamento, assim como de sistemas de certificação para os que optarem por cursos técnicos profissionais.

A grande objeção que muitas vezes se ouve é que um sistema diferenciado como este institucionalizaria a desigualdade, como se o sistema atual, que aliena a grande maioria dos estudantes, não fosse o grande mecanismo de discriminação social que é. A maior dificuldade é que não sabemos como passar de uma educação burocrática e rasa, em que os alunos se limitam a repetir conteúdos que mal compreendem para passar no ENEM, quando o fazem, a um sistema educacional que realmente oriente cada estudante e

abra possibilidades de escolhas e caminhos realistas e individualizados. Temos muito que aprender, e não serão as belas palavras da Base Nacional Curricular Comum proposta pelo MEC que nos ajudarão neste percurso.

Plano Nacional de Educação: Lista de Papai Noel (2011 [19]

O Congresso deverá aprovar o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE) até novembro. A proposta do Executivo poderá sofrer emendas, mas dificilmente será alterada sua essência. Os dois planos anteriores oscilaram entre utopias e inconsequências. Não se espera nada diferente agora. O plano atual é uma versão mitigada do mesmo.

O PNE foi elaborado em processo participativo, que culminou em um grande Encontro Nacional de Educação. Sindicatos, associações e ONGs foram chamadas a se pronunciar. Resultou numa enorme lista de Papai Noel, posteriormente resumida na proposta elaborada pelo Ministério da Educação.

Mas o Ministério não tem escolas de nível básico, tampouco instrumentos para convencer prefeitos a gastar o prescrito ou operar de modo diferente. O mesmo acontece com os Estados. No caso de universidades federais, elas são autônomas. A realidade é que não se muda a sociedade, ou a educação, com planos grandiosos e metas genéricas. Mais dinheiro não implica melhores resultados. São necessárias políticas consistentes e persistência na implementação.

---

[19] Com Claudio De Moura Castro, J. B. Araujo e Oliveira. Publicado na *Folha de São Paulo*, 16 de junho de 2011

Nos anos 90, o Brasil universalizou o ensino fundamental; desde então, continua a expandir a educação na pré-escola e no ensino médio. Mas ainda persiste em grande escala o analfabetismo escolar e funcional, e o abandono escolar entre adolescentes não se reduz

A melhoria dos resultados do Pisa, em 2009, é boa notícia, porque nossa qualidade estava estacionada há décadas. Mas é pouco, pois 55% dos jovens de 15 anos nas séries apropriadas ainda não sabem o mínimo requerido de linguagem, e 73% desconhecem o patamar básico em matemática. Formamos muito poucos com alto nível de desempenho; com isso, comprometemos a competitividade do país.

Não é fácil sair dessa situação. A experiência internacional indica caminhos que precisam ser trilhados. Alguns deles são:

- Mudar o sistema de gestão das escolas públicas: mais autonomia e responsabilidade pelos resultados; novas formas de parceria público-privada e veto à influência político-partidária na designação de gestores e professores nas secretarias de Educação
- Definir com clareza conteúdos dos currículos nos diversos níveis de ensino e alinhar os materiais pedagógicos e sistemas de avaliação;
- Exigir que todas as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano do ensino fundamental,

valendo-se de metodologias e materiais pedagógicos testados;

- Rever o sistema de formação e carreira de professores, que devem dominar os conteúdos como condição de ingresso, passar por período probatório de prática supervisionada e por processo de certificação;
- Facilitar e estimular o acesso de profissionais de nível superior e de estudantes de pós-graduação ao magistério;
- Permitir que o ensino médio se diferencie na pluralidade de opções acadêmicas e profissionais e que o Enem se transforme em um conjunto de certificações correspondentes ao leque de opções;
- Eliminar o ensino médio no período noturno;
- Mudar o atual sistema de educação de jovens e adultos para um leque de certificações distintas, sobretudo de natureza profissional.

Sabe-se que a execução de medidas como essas irá depender da clara definição das responsabilidades dos três níveis de governo. Isso, mais a revisão de vários aspectos da Lei de Diretrizes e Bases, pode ser objeto de lei. Ainda caberia à esfera federal estimular iniciativas de reforma bem conduzidas. Dessa forma, sim, teremos uma perspectiva para melhorar a educação.

O Plano Nacional de Educação e a crise do país (2016)

Em junho de 2014, a Presidente da República sancionou o Plano Nacional de Educação para o período 2014 a 2024, com 20 metas para educação do país que previam universalizar o acesso da pré-escola ao Ensino Médio, alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino escolar, oferecer educação de tempo integral em 50% das escolas públicas, melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, triplicar as matrículas na educação técnica e profissional de nível médio, aumentar em 50% as matrículas no Ensino Superior, expandir a pós-graduação, melhorar a titulação dos professores em todos os níveis, e elevar os investimentos em educação para 10% do Produto Nacional Bruto.

Estas metas se desdobravam em 254 estratégias, que reuniam as propostas e ideias que haviam sido trazidas pelos milhares de participantes das conferências municipais, estaduais e de sucessivas Conferências Nacionais de Educação nos anos anteriores. Acreditava-se que este processo participativo, com a predominância das associações de classe, e uma lei extremamente detalhada, eram a melhor maneira de identificar o que a educação brasileira precisava, e garantir que que o Plano teria apoio na sociedade e no governo, como política de Estado. Acreditava-se também que a economia brasileira continuaria crescendo, que a percentagem dos recursos públicos dedicados à educação continuaria aumentando e que assim seria possível cumprir todas as metas e estratégias do Plano.

A primeira versão do Plano ficou pronta em 2011, quando o Brasil parecia ter se recuperado na crise de 2009, mas só foi sancionada em 2014, quando a economia já havia parado de crescer e os royalties do petróleo, que seriam uma das principais fontes de financiamento para a expansão dos recursos, se haviam transformado em miragem, com a queda dos preços internacionais e a crise da Petrobrás. Em 2016, com a economia em profunda recessão, o Ministério da Educação foi o que mais teve cortes em seu orçamento, de 12%, e os estados mal estão conseguindo manter os salários dos professores. Não há perspectiva de que 2017 seja melhor.

Não é só por falta de dinheiro, entretanto, que o PNE está fadado a se transformar em uma grande frustração. Em 2011, quando a primeira versão foi publicada, escrevemos um artigo dizendo que o Plano mais parecia uma enorme lista de Papai Noel (veja acima), que não distinguia com clareza o que é prioritário do que é supérfluo, ou mesmo prejudicial. Sabemos que o simples aumento de gastos não garante a melhora da educação, e que não basta transcrever os desejos em lei para que se tornem realidade. A melhoria da educação depende de diagnósticos claros, baseados em evidências, das causas dos problemas, e políticas consistentes e de longo prazo para, entre outras coisas, melhorar o gerenciamento das redes e escolas públicas, assegurar a qualidade e a formação dos professores (que é muito diferente da simples titulação), introduzir currículos modernos e adequados, garantir a alfabetização das crianças no primeiro ano da educação básica e criar alternativas de formação no ensino médio – e nem

sempre os interesses da educação do país e das corporações que habitam o setor educacional coincidem.

É inevitável que a crise econômica, política e de valores que o Brasil vem atravessando leve a retrocessos importantes na educação, mas pode ser também uma oportunidade para repensar com mais profundidade quais são as prioridades, e como melhor gastar os recursos limitados de que o país dispõe, ante tantas necessidades dentre as quais a educação é somente uma delas.

Os custos do PNE - o rei está nu (2017)

Uma análise detalhada dos custos do Plano Nacional de Educação feita pelo *Idados - Inteligência Analítica*[20] mostrou que, se plenamente executado, o Plano teria custado 16.4% do PIB em 2014, com uma pequena redução nos anos seguintes, sobretudo pelas mudanças demográficas que estão ocorrendo.

Segundo os autores, " se o plano for implementado em sua integridade, a educação passaria a representar 16,4% do PIB por ano (em 2014) ou 13,5% do PIB em 2024. Em termos de recursos públicos isso significa que, em 2014, a implementação plena do PNE consumiria 37,68% de todos os recursos públicos disponíveis no pais. Os gastos mais elevados seriam com o ensino fundamental, no qual se encontra a maioria dos alunos, que passaria a custar 5,8% do PIB. As menores proporções de gastos seriam com Educação Profissional e Educação Especial. O estudo também mostra o impacto do Plano no valor total de recursos que seriam destinados ao pagamento de professores do ensino básico. Considerando que o PNE prevê a melhoria da remuneração de professores, estimamos que os gastos com Pessoal e Encargos Sociais passaria dos atuais 3,3% para 11,8% do PIB. E os autores concluem: "Torna-se evidente que o Plano não apenas é inexequível, mas que sua implementação desavisada pode comprometer ainda mais as frágeis finanças dos estados e municípios. A dimensão do custo estimado – calculado em R$ 602 bilhões além do atual já despendido com educação –

[20] http://idados.org.br/

aponta para a irresponsabilidade de se aplicar suas metas sem uma prévia avaliação do custo final do PNE. Daí o senso de urgência e oportunidade de um debate sobre o tema". O texto completo do estudo pode também ser baixado daqui.

Que o Plano era inexequível era claro desde o começo, não só pelos custos irrealistas (a expectativa era que ele custaria 'só" 10% do BIB), mas pela falta de conexão entre a grande lista de metas a serem cumpridas e os resultados esperados em termos da qualidade da educação do país. Dissemos, em 2011, que o plano não passava de uma grande lista de Papai Noel, e voltamos a comentar mais recentemente sua inviabilidade; agora temos os números na mão.

Com plano ou sem plano, os governos brasileiros já vinham aumentando sistematicamente os gastos públicos com educação desde 2004, inclusive triplicando o gasto por aluno na educação básica, sem que isto tivesse qualquer impacto mais significativo na melhoria da educação.

Apesar disto, o governo federal ainda faz de conta que o plano, porque está consagrado em lei, está sendo cumprido, e não se dispôs ainda a dizer, com todas as letras, que o rei está nu, e que ele precisa ser rapidamente substituído por uma política educativa mais consistente e compatível com a realidade econômica do país, da mesma forma que está fazendo com a previdência social e com a expansão descontrolada dos gastos públicos.

Educação - ainda pode piorar (2016) [21]

A educação brasileira continua péssima pelos padrões internacionais, apesar dos sucessivos Planos Nacionais de Educação – PNE - e do enorme aumento de gastos, que passou de 4 a 9.3% da receita líquida do Tesouro Nacional entre 2004 e 2014. Em diversos momentos, cada um dos autores deste artigo já comentou a respeito dos equívocos do Plano atual, uma grande lista desconexa de metas sem prioridades nem mecanismos efetivos de implementação. Uma destas metas é criar um "Sistema Nacional de Educação" – SNE- cujo formato está sendo proposto agora pelo MEC. Se esta proposta vingar, o mais provável é que a burocracia e os custos aumentem, e a qualidade da educação piore ainda mais. Como concebido, este sistema engessa definitivamente o setor, entroniza o corporativismo e destrói o que quer fortalecer, o combalido federalismo.

Dois documentos, um de 2014 e outro recente, de 2015, especificam o que se pretende. O primeiro estabelece uma lei complementar para tratar do regime de "cooperação" - termo novo substituindo o regime de colaboração previsto na Constituição. O segundo cria um emaranhado de instâncias consultivas e deliberativas entre municípios, estados e governo federal, que supostamente ajudariam a resolver os problemas de qualidade e equidade da educação.

---

[21] Com Cláudio de Moura Castro e João Batista Araujo e Oliveira. Publicado em *O Estado de São Paulo* 30/6/2015.

Em nenhum país sério as decisões sobre educação são tomadas através de negociações recorrentes e intermináveis entre sindicatos, professores, grupos de interesse e governos locais, estaduais e nacionais. O cipoal de instâncias burocráticas e consultivas propostas destrói qualquer possibilidade de políticas inteligentes, criando um nevoeiro de vozes cacofônicas. Há dezenas de países com regime federalista, incluindo a Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Rússia, Suíça e Estados Unidos. O grau de descentralização e autonomia dessas federações é muito variável, mas em nenhum deles há algo parecido ao que se propõe para o SNE, e todos estão bem nas avaliações da educação da OECD, o PISA.

O federalismo ajuda ou atrapalha? Estudo recente sobre o federalismo alemão mostra como uma única iniciativa - educação infantil de qualidade – seria capaz de neutralizar as desigualdades regionais, atribuídas muitas vezes às diferentes maneiras em que as regiões organizam seus sistemas escolares. A lição é clara: para lidar com os problemas de equidade e qualidade são necessárias políticas focalizadas, viáveis e consistentes – e não arranjos institucionais complexos.

Como estabelecer as responsabilidades de cada instância da federação? A educação básica é atribuição de estados e municípios, que variam muito em termos de recursos e capacidade gerencial. O governo federal tem importantes papéis a cumprir, levando à frente a proposta de uma base nacional comum para a educação fundamental, estabelecendo padrões de qualidade, melhorando os sistemas de avaliação, estimulando a

formação de bons professores, certificando diretores, aprimorando os mecanismos de seleção de livros didáticos, proporcionando assistência técnica e complementando os recursos das redes escolares mais carentes. Os Estados, por sua vez, poderiam promover a municipalização do ensino fundamental e concentrar-se em diversificar o ensino médio, com suas variantes acadêmicas e profissionais, como ocorre em todo o mundo – isso já seria um grande avanço. Ambos poderiam criar incentivos para estimular iniciativas eficazes e diversificadas por parte dos municípios, que não podem ser tratados como se os 3.914 com menos de 20.000 habitantes fossem iguais a São Paulo ou o Rio de Janeiro, ou Belo Horizonte.

Dentro do próprio governo existem propostas interessantes, como a do Ministro Mangabeira Unger, de usar recursos federais para premiar professores que atingirem determinados patamares de desempenho. Se estes professores fossem destinados às turmas e escolas mais fracas, isto poderia produzir muito mais ganhos de equidade e qualidade do que realizar 5.500 conferências municipais de educação.

Tudo isto pode ser feito dentro da atual legislação. Além de trazer complicações desnecessárias, o SNE exigiria recursos adicionais que hoje não existem, e, se existissem, deveriam ser aplicados em projetos bem definidos, com metas claras e mecanismos também claros de avaliação de resultados. Para promover a eficiência e equidade, existem dois mecanismos conhecidos: os incentivos, estimulando e premiando as boas práticas, e as regras hierárquicas, em que as

autoridades governamentais usam de sua autoridade legal para cumprir os objetivos para os quais foram eleitos ou nomeados. Em seu lugar, o SNE propõe regras complexas e inviáveis, a ser estabelecidas por assembleias, comitês, conselhos e uma infinidade de órgãos que, em última análise, diluem as responsabilidades. Em contraste, o uso criativo de bons sistemas de incentivo, associados ao estímulo à diversidade, autonomia, iniciativa local e simplificação de procedimentos, costumam ser muito mais eficazes. A experiência internacional mostra que há maneiras muito mais simples e eficazes de oferecer ensino de qualidade do que as propostas do PNE e do SNE.

Educação média e profissional

A caixa preta do ensino médio (2005)

Junto com o Instituto Unibanco, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) organizou um seminário em São Paulo, no dia 20 de outubro, sobre "Educação Brasileira: Diagnósticos e Alternativas", aonde o interesse era ver o que as pesquisas nos dizem sobre os problemas centrais e as alternativas de política para Educação brasileira. Sem surpresa, os apresentadores concentraram sua atenção na má qualidade da educação básica, que amplia os problemas de iniquidade do país, e na dificuldade que temos tido em avançar em relação a isto: fazer com que os professores saibam alfabetizar, tornar as escolas, e seus diretores, mais conscientes e mais responsáveis pelo seu desempenho, e fazer com que os recursos para a educação fundamental aumentem e sobretudo não se dispersem.

Uma das participantes foi Alvana Bof, da UNESCO, que falou sobre a educação de jovens e adultos (EJA), e abriu espaço para discutir um pouco as questões do ensino médio, que acabam sempre espremidas entre os problemas do ensino fundamental e as grandes mobilizações ao redor do ensino superior. Ela mostrou como existe um grande número de jovens e adultos que, ou abandonaram a escola antes de completar o ensino médio, ou continuam cursando escolas médias noturnas, apesar de já estarem acima da idade correspondente, entre 15 e 17 anos. Os programas de EJA buscam recuperar este tempo perdido, proporcionando de forma compacta e flexível, e com o uso de novas tecnologias de educação semipresencial, a formação básica correspondente ao segundo grau, em um prazo muito

mais curto. Por que tantos jovens adultos persistem nos cursos regulares, quando existe esta alternativa? A explicação, segundo Alvana, seria que estes programas têm baixo prestígio e reconhecimento social, apesar de que, segundo Cláudio de Moura Castro, os candidatos ao vestibular das Faculdades Pitágoras originários da EJA não sejam piores dos que se originam dos cursos médios regulares.

Uma outra explicação, certamente, é que os cursos de EJA não preparam os estudantes para os vestibulares mais competitivos. Os vestibulares, ao exigirem conhecimentos enciclopédicos dos estudantes, têm sido apontados como um dos principais responsáveis pela má qualidade dos nossos cursos de ensino médio, aonde nada se aprofunda e tudo se decora. Porque, então, não transformar o sistema flexível do EJA na modalidade predominante de formação para o nível médio, com um bom padrão de avaliação ao final (que chegou a ser tentado pelo Ministério da Educação no governo passado através de um projeto denominado “ENCEJA”, não implementado), e deixando que os candidatos aos vestibulares mais competitivos se preparem por conta própria através de “cursinhos” especializados? Maria Helena Guimarães Castro reagiu horrorizada à minha idéia, dizendo que eu estava propondo voltar atrás na conquista que teria sido a ampliação do número de anos de educação obrigatória no país (que já é de onze anos, e que agora o governo está querendo ampliar para doze ou treze, com o início da educação fundamental obrigatória aos seis anos, e a ampliação do ensino médio de três para quatro anos). Eu penso, realmente, que não tem sentido forçar o aumento da duração do ensino formal de má qualidade, e que seria possível pensar em

um sistema de educação média muito mais diversificado e flexível do que se tem hoje, sem cair na antiga falácia de forçar os jovens menos qualificados a seguir cursos profissionalizantes que acabam se transformando, na maioria dos casos, em cursos de segunda ou terceira classe.

Tive a oportunidade de retomar o assunto alguns dias depois no Fórum Mundial de Educação realizado pela OECD em Santiago do Chile, aonde me pediram para comentar a apresentação de Andréas Schleicher sobre os resultados do PISA. O PISA é o exame comparado sobre as competências dos jovens de 15 anos em vários países do mundo, do qual o Brasil participou duas vezes, em 2000 e 2003, sempre ficando bem na lanterninha. Segundo Schleicher, o Brasil melhorou algo entre 2000 e 2003, embora nada que o retirasse do péssimo nível em que está: 25% dos jovens brasileiros da amostra pesquisada em 2003 estão abaixo do mínimo da escala de desempenho em matemática de 5 pontos do PISA, e mais da metade ficou abaixo do nível 2. Estes péssimos resultados refletem a má qualidade do ensino no Brasil como um todo, e o fato de que 25% dos jovens de 15 anos, que entraram na amostra de 2003, ainda não têm a escolaridade média que lhes corresponderia. No entanto, o nível é ruim mesmo entre os alunos das melhores escolas: entre os 10% melhores alunos brasileiros, 70% ficaram abaixo da pontuação média geral do PISA. Ou seja: não só o Brasil fracassa na média, o que seria de se esperar, mas também fracassa na ponta, mostrando que não existe, no país, um padrão aceitável de qualidade da educação média que possa ser adotado como referência para o conjunto.

Nos meus comentários, retomei alguns pontos da discussão do seminário IETS -Instituto Unibanco, enfatizando o papel deletério dos vestibulares, e chamando a atenção para a potencialidade de reforçar a adoção de padrões de desempenho para o nível médio como o ENEM, e criar formas mais flexíveis e socialmente prestigiadas de obtenção das qualificações do nível formal de educação média. Livre da pressão dos vestibulares e da massa de estudantes mais velhos que precisam a qualquer custo de seus títulos, para não ficar excluídos definitivamente do mercado de trabalho, o ensino médio regular poderia ir evoluindo como nos países mais desenvolvidos, com mais ênfase em formação em habilidades centrais (língua nacional, língua estrangeira, raciocínio matemático, raciocínio científico e indutivo) e menos no acúmulo de informações irrelevantes, e com um currículo mais moderno e voltado para o mundo real em que os estudantes vivem.

Como nos tempos do Estado Novo: a obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio (2007)

Tenho recebido uma chuva de mensagens pedindo apoio para a campanha para tornar obrigatório o ensino de sociologia e filosofia no ensino médio. O principal promotor desta campanha é o sindicato dos sociólogos de São Paulo. A Lei de Diretrizes e Bases diz que os estudantes oriundos do ensino médio devem demonstrar ” domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Ora, quem sabe sociologia e filosofia são os sociólogos e filósofos formados nestas disciplinas, e quando a lei passar a ser cumprida, eles serão contratados para dar estes cursos, criando um grande mercado de trabalho para estas profissões e, ao mesmo tempo, formando melhores cidadãos para o pais. Bom para os sociólogos e filósofos profissionais, e bom para todo mundo. Certo?

Não, errado! No passado, a tradição era que o governo definia, nacionalmente, os currículos de todos os cursos, que eram obrigatórios para todas as escolas. A consequência era que o ensino se dava de forma burocrática, ritualizada, e os estudantes tinham que aprender um amontoado de conhecimentos inúteis e mal dados, que eram esquecidos rapidamente. Em grande parte, isto ainda é assim. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ainda que de forma imperfeita, buscou mudar isto. Ela estabelece, de forma bastante ampla, que os estudantes devem adquirir conhecimentos de ciências naturais, linguagem e ciências sociais e

humanas, e que os governos, nos seus diferentes níveis. Devem estabelecer as “competências e diretrizes” da educação em seus diversos níveis, “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos” dos diferentes cursos. Ela menciona filosofia e sociologia (erradamente, me parece), da mesma forma que poderia mencionar disciplinas tradicionais do ensino médio, como geografia e historia, e disciplinas que obviamente deveriam existir, como o direito, a economia, a computação e a estatística. Em principio, cada escola deveria poder organizar seu programa de estudos como achasse melhor, e os estados e municípios poderiam estabelecer requisitos mais específicos para seu âmbito de atuação, que as escolas deveriam atender, sem perder sua autonomia.

Mas o publico, de uma maneira geral, não entendeu isto, e os governantes tampouco. As demandas pelo ensino obrigatório de diferentes disciplinas não para de crescer: educação ambiental, língua castelhana, agora sociologia e filosofia – porque não antropologia e demografia, e trazer de volta a historia e geografia, e mais a economia e o direito, sem falar das novas áreas cientificas e técnicas, como computação, biotecnologia e nanotecnologia? E a teologia, ou religião? Milhares de novos professores seriam contratados para estes cursos obrigatórios, e os alunos que se virem para entender e memorizar todos estes novos conteúdos!

Isto não tem como dar certo. Do ponto de vista dos alunos, este tipo de educação enciclopédica, formada pela soma de pequenos fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas, não faz o menor sentido. Os estudantes precisam dominar a linguagem verbal e

simbólica das matemáticas, e é importante que entendam o que são as ciências, o que é o mundo das relações sociais e econômicas, e o que são as instituições. Isto pode ser feito de muitas maneiras diferentes, e existem formas de verificar se de fato estes conhecimentos básicos estão sendo adquiridos e incorporados (vejam por exemplo as avaliações internacionais da OECD, o PISA). O mais importante não é o conhecimento extenso, de um monte de fragmentos, mas o conhecimento o mais aprofundado possível de algumas áreas, com as quais as escolas possam ter mais afinidade. No nível médio, algumas escolas podem preferir se aprofundar na formação literária, outras na formação em ciências biológicas, outras na formação filosófica ou sociológica, ou em determinadas línguas estrangeiras. Idealmente, os alunos, e suas famílias, deveriam poder escolher as escolas conforme suas especialidades. Mesmo não havendo esta possibilidade, se a escola trabalhar bem seus temas, o mais provável é que todos os alunos se beneficiem.

Meus colegas do sindicato de sociólogos que me perdoem, mas sociologia não é, nunca foi e provavelmente nunca será uma profissão, e sim uma disciplina acadêmica, com fronteiras pouco definidas e conteúdos muito variáveis. Como disciplina, ela se aproxima mais de áreas como a filosofia, antropologia e economia do que das profissões estabelecidas como o direito ou a medicina. Os conhecimentos relativos ao mundo das relações sociais, assim como das questões da ética e da moralidade, não são privilégios dos sociólogos e filósofos portadores dos respectivos diplomas, mas estão presentes, de diversas formas, em outras disciplinas, como a teologia, a antropologia, o direito, a

historia e a critica literária. Fazer com que as escolas contratem, obrigatoriamente, pessoas com diplomas de sociólogo ou filosofo não é nenhuma garantia de que os estudantes irão adquirir conhecimentos relevantes nestas áreas, inclusive porque a Lei de Diretrizes e Bases não diz, nem teria como dizer, que conteúdos específicos em sociologia ou filosofia os estudantes deveriam aprender. Dada a qualidade geralmente precária dos cursos superiores de sociologia e filosofia no pais, criar esta obrigatoriedade seria, simplesmente, enrijecer ainda mais o currículo escolar, e tornar o ensino médio pior ainda do que já é.

Eu vejo um papel importante para sociólogos e filósofos em relação ao ensino médio, que é o de pensar e propor, a partir de seus conhecimentos, conteúdos que poderiam ser de interesse das escolas, preparando livros e materiais pedagógicos de qualidade, e tratando de convencer as escolas da importância de seus conhecimentos para a formação dos jovens. Mas isto deve ser feito de baixo para cima, a partir do trabalho com as escolas, e não de cima para baixo, pela promulgação de leis de ensino obrigatório, como nos velhos tempos do Estado Novo.

***

O jornal *O Estado de São Paulo* me pediu que escrevesse uma nota sobre o tema da obrigação de ensinar sociologia e filosofia na escola, em uma sessão denominada "a questão é", no *Caderno Aliás,* de

25/08/2007. Eu opinei contra, e tem lá um comentário a favor. O meu comentário foi o seguinte:

A idéia de que os jovens, na escola, aprendam sociologia e filosofia, pode ser importante, assim como é importante que eles aprendam economia, direito, antropologia, estatística, demografia, psicologia, ecologia, genética e epidemiologia, além do que já é, por tradição, obrigatório - física, química, biologia, história, geografia, inglês, matemática, português, artes, literatura, educação física.

Com tantas matérias, os programas são superficiais, os professores muitas vezes não entendem o que ensinam, os alunos estudam para passar e esquecem no dia seguinte o que decoraram para as provas ou vestibulares. Nos países em que a educação média é de qualidade, todos os estudantes aprendem bem a ler a a usar a matemática, e se aprofundam em algumas áreas ou temas, conforme seus interesses e o que as escolas conseguem oferecer. Ao invés de incluir mais e mais matérias obrigatórias, o que se faz é tornar os cursos mais flexíveis, para que os estudantes possam realmente se educar e aprender.

Introduzir mais cursos obrigatórios é tornar os currículos mais rígidos e mais burocráticos, sem nenhuma garantia de que os alunos vão ganhar algo com isto. Por que sociologia e filosofia, e não economia, direito ou antropologia? Além do mais, como estas áreas são controversas, e a maioria dos cursos superiores brasileiros nestas áreas não são bons, o mais provável é

que ensino acabe sendo dado por professores sem a mínima condição de transmitir aos alunos os conteúdos realmente ricos e interessantes que a filosofia e sociologia podem ter.

A obrigatoriedade destas disciplinas foi uma vitória dos sindicatos de sociólogos e de professores de filosofia, que ganharam assim empregos garantidos para os que têm estes diplomas. Bom para eles, mas um retrocesso a mais no péssimo ensino médio que temos no país.

O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro (2010)

Acabo de ver a lamentável proposta curricular para o programa de sociologia para o nível médio do Rio de Janeiro. É um conjunto desastroso de ideias gerais, palavras de ordem e ideologias mal disfarçadas que confirmam as piores apreensões dos que, como eu, sempre temeram esta inclusão obrigatória da sociologia no currículo escolar.

É difícil saber por onde começar a crítica. Faltam coisas essenciais como família e parentesco, educação, socialização, estratificação social, mobilidade, criminalidade, religião, burocracias, modernidade, opinião pública, instituições. Na parte de "sociedade democrática", não há nada sobre instituições políticas, sistemas políticos comparados, participação politica, sistemas eleitorais, partidos políticos, populismo, fascismo. Não há nada mais conceitual sobre teoria sociológica, suas correntes, etc. Não há sequer algo sobre direitos civis, sociais e humanos.

Por outro lado, sobram bobagens como "compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias, raças (negra, indígena, branca) e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético (sic) que pode incentivar a tolerância, mas que em alguns casos pode gerar conflitos", ou "compreender que a dominação europeia expressa pelo colonialismo e pelo imperialismo é a causa fundamental das desigualdades sociais" ou ainda

"construir a identidade social e política atuante e dinâmica para a constante luta pelo exercício da cidadania plena", e trivialidades como "perceber a importância do trabalho para a sociedade".

A sociologia, quando bem dada, mostra para as pessoas que existem muitas maneiras diferentes de entender o mundo. Este programa visa o contrário, ou seja, inculcar nos jovens uma visão de mundo particular e empobrecida.

Temo que os programas que estão sendo feitos para outros estados poderão parecidos, ou piores. Penso que a Sociedade Brasileira de Sociologia, ou os sociólogos mais ativos que a compõem, deveriam tomar uma posição pública sobre isto, inclusive sugerindo um programa mínimo mais razoável. Não seria difícil, existem muitos bons exemplos na internet, inclusive o sumário da Wikipedia em português, que podem servir de referência.

História, geografia e ciências sociais nas escolas. (2017)

Procurado pela repórter da Revista *Veja,* conversei longamente sobre a questão do ensino das ciências sociais das escolas brasileiras. O que saiu, em uma reportagem sobre as queixas de uma mãe sobre os livros adotados pelo Sistema COC de Ensino, foi eu dizendo que "as crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar". Espantada, a professora de geografia Zilda Rodrigues me escreve:

> Dito por um sociólogo, numa revista que atinge aos mais variados segmentos sociais e intelectuais, deixa-nos, professores de Geografia, numa situação, no mínimo, constrangedora. Afinal, o que se espera de nós? Uma Geografia puramente descritiva de paisagem ou uma Geografia analítica e crítica da paisagem? O conhecimento geográfico é apolítico? Certamente, com todo o respeito e admiração que tenho por suas ideias – sou leitora de vários artigos seus, dos livros P*obreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo* - excelente, aliás e já indiquei a vários colegas; *As causas da pobreza,* que também sempre indico; tal afirmação só pode ter sido descontextualizada, uma vez que, não se pode esperar uma escola cidadã, repetindo amontoados de nomes, fatos e datas

que serviriam apenas como “decorebas”. Isso remete-nos a uma época de “obscuridade” das ciências humanas. Não há dúvidas de que há vasto material didático “marcado pela crítica marxista vulgar”, bem como é urgente maior rigor das editoras na divulgação desse material. Mas daí a defender uma história e geografia que exaltem nomes e datas, há uma distância muito grande. Assim compreendemos (mal?) eu e vários leitores, com quem conversei, a maioria deles professores, claro!...Considerando que nossa opinião não tenha grande peso, como tem a sua, não caberia, portanto, à revista esclarecer melhor tal colocação? Lembrando Paulo Freire, que ainda continua guiando meus passos “Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrelem a um passado, de exploração e de rotina.”; refletindo sobre o desafio de que “...Para que a pobreza seja vencida, é necessário vontade política e compromisso com os valores da igualdade social e dos direitos humanos; uma política econômica adequada, que gere recursos; um setor público eficiente, competente responsável no uso dos recursos que recebe da sociedade; e políticas específicas na área da educação, da saúde, do trabalho, da proteção à infância, e do combate à discriminação social, e outras. Tudo isto é fácil de dizer, e dificílimo de fazer. A construção de uma sociedade competente, responsável, comprometida os valores de equidade de justiça social, e que não caia na tentação fácil do

> populismo e do messianismo político, é uma tarefa de longo prazo, e que pode não chegar a bom termo. Mas não há outro caminho a seguir, a não ser este. " Creio tratar-se de um lamentável equívoco... Afinal, que papel cabe a nós, professores, na construção dessa sociedade?

O que tratei de explicar para a repórter foi que, no passado, o ensino da história nas escolas se limitava quase que à narração de uma cronologia de reis e batalhas, que os alunos tinham que decorar. Este tipo de história, que corresponde ao que os ingleses chamam de "Whig History", e que poderíamos traduzir para "história de salto alto", interpretava o passado como uma marcha ascendente da civilização até o presente, moldada pelos grandes feitos dos políticos. Eu lembrei que, ao final dos anos 30, na França, surgiu uma nova maneira de ver a história, como processos de longo prazo, que deveriam ser entendidos com o auxílio das diversas ciências sociais. Esta nova história, conhecida como a da " Escola dos Annales", e representada por autores como Marc Bloch, Lucien Febre, e, depois, Fernand Braudel, teve muitos desdobramentos, e hoje a historiografia é muito diversificada, cobrindo desde a história política mais tradicional até a história econômica, história social, história das mentalidades e história da cultura, entre outros.

O problema é como transformar esta história mais aberta e cheia de especializações em um currículo escolar. Um bom curso de história, me parece, deve dar o contexto e a interpretação dos grandes processos

sociais, mas deve também dar aos estudantes um marco de referência clara, um “mapa” dos principais eventos que fazem parte de nossa memória histórica, do período clássico até a história mais recente – o que foram a civilização do Egito, o Império Romano, a Idade Média, a revolução industrial, o período das descobertas, os impérios coloniais, a guerra fria . . . Não há como fazer isto sem nomes de países, de personalidades e datas relevantes.

Na geografia, o problema é parecido. Mais talvez do que a história, o que era antigamente geografia está hoje dividido entre muitas disciplinas diferentes – cartografia, geociências, botânica, economia regional, demografia, sociologia urbana e sociologia rural, entre outras. Os franceses, sobretudo, com sua excelente tradição de ensino, desenvolveram uma geografia para as escolas que procura ser uma síntese didática de tudo isto, com um forte elemento descritivo – é aí aonde os alunos aprendem como são os continentes, os países, as principais formações naturais, os sistemas políticos e econômicos, como o território é ocupado pelo homem – e, claro, quais são os principais rios, e a importância que têm.

A substituição dos antigos cursos de história e geografia pelas ciências ou “estudos sociais", feita com a boa intenção de acabar com a memorização sem sentido de datas, nomes e acidentes geográficos, redunda muitas vezes na transmissão de interpretações extremamente simplistas e ideologicamente carregadas da história e da atualidade, vazias de conteúdo, que não contribuem em nada para a boa formação dos estudantes.

Eu concordo com a professora Zilda e com Paulo Freire que devemos olhar para o futuro, buscar melhorar nossas sociedades, valorizar e garantir os direitos humanos, etc. Quem poderia pensar diferente? Mas a questão não é esta, e sim decidir o que ensinar nas escolas. E aí minha inspiração não é Paulo Freire, que pregava a junção entre educação e "conscientização", ou doutrinação, mas Max Weber e seus textos famosos sobre a ciência e a política como vocação. A responsabilidade do professor, que trabalha do lado da ciência, é de formar os estudantes para que eles possam entender o mundo em que vivem e suas diferentes interpretações, e tomar suas próprias decisões. É uma violência, eticamente inaceitável, aproveitar da posição de professor para inculcar nos alunos uma visão e interpretação particular a respeito do passado, do presente e do que deveria ser o futuro. O político é diferente, sua vocação é defender seus pontos de vista, e tratar de destruir os argumentos dos adversários. Todos nós somos, em alguma medida, políticos, porque temos nossos pontos de vista, mas nossa obrigação, enquanto professores, é não forçá-los sobre os alunos. A melhor contribuição que os professores podem dar para a construção de um futuro melhor, me parece, não é conquistando os alunos para suas ideologias, mas dando a eles os fatos, e também as diferentes interpretações e pontos de vista, que lhes permitam exercitar, plenamente, sua cidadania.

Avaliando a Educação Média (2010)

Em 3-4 de maio de 2010 participei de um seminário organizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação, em parceria com a OECD, sobre as melhores práticas de educação secundária, em uma perspectiva internacional. A questão principal que me tocou foi discutir em que medida um indicador como o IDEB, desenvolvido pelo INEP para avaliar e estabelecer metas para a educação fundamental, poderia ser também utilizado para avaliar a educação media, ou secundária.

O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, combina informações sobre os resultados de provas de português e matemática com informações sobre fluxo – quantos estudantes que iniciam uma série a terminam com sucesso no final do ano. Assim, uma escola com bons resultados nos testes, mas muitas reprovações e abandono, fica tão ruim no índice quanto uma escola com resultados medíocres, mas que passa todo mundo. O objetivo é transmitir a mensagem de que as boas escolas precisam mostrar bons resultados e não reprovar, o que é importante para o Brasil, que tem uma triste tradição de reprovar e nem por isto proporcionar um ensino de qualidade. No entanto, a gente fica sem saber, muitas vezes, o que um valor neste índice significa mesmo; eu preferiria manter os dois indicadores separados.

O problema maior é quando se pretende usar o IDEB para o ensino médio. No Brasil, "educação básica"

significa fundamental (de 9 anos) e média (de 3 anos). Mas a Prova Brasil, aplicada nas escolas para os alunos de 4a. e 8a. série (ou 5o. e 9o. ano no novo sistema) não é aplicada para o ensino médio. Então, o IDEB, apesar do nome, não existe para o ensino médio por escola. Nunca vi uma explicação para isto, mas o fato é que a única informação disponível sobre o desempenho do ensino médio é o SAEB, que é uma prova amostral, que serviu de base para elaborar a prova Brasil, mas que só permite dar o IDEB de um estado como todo, não das escolas individualmente. O SAEB do ensino médio ainda inclui uma prova de ciências, também amostral.

Qual seria o problema de fazer com o ensino médio o que já se faz com o ensino fundamental? Me parecem que existem dois problemas, um ligado ao outro. O primeiro é que, enquanto o acesso ao ensino fundamental no Brasil está quase totalmente universalizado, o acesso ao ensino médio ainda é muito limitado, com menos de 50% dos jovens de 15 a 17 anos estudando neste nível, e não está crescendo como deveria. Para o ensino fundamental, o IDEB lida com um problema importante, que é o do atraso escolar; ele é impotente, no entanto, para captar o problema do ensino médio, que é, além da repetência e do atraso escolar, o grande número de jovens que nunca chegam lá.

O segundo problema, ligado ao primeiro, tem a ver com o fato de que no Brasil só existe, na prática, uma modalidade de curso de nível médio, que é o acadêmico, cheio de cursos pendurados, influenciado pelos requisitos dos exames vestibulares. Em todos os países que conseguiram universalizar, ou quase, o ensino

médio, existem diferentes alternativas de estudo e formação para os jovens, algumas mais acadêmicas, outras voltadas para o mercado de trabalho, seja em escolas ou redes escolares diferentes, seja em escolas "abrangentes" que oferecem diferentes alternativas e programas de estudo para diferentes estudantes.

Este é um problema central do ensino médio brasileiro, que explica pelo menos em parte porque tantas pessoas nunca completam este nível, e a aplicação do IDEB para este segmento teria uma consequência bastante negativa, que seria a de reforçar o modelo único do ensino médio do qual precisamos sair. Este problema também ocorre com o ENEM, que, apesar de incluir diferentes áreas de formação, não dá realmente opções para os estudantes, que têm que se sair bem em toda a prova, e desta forma reforça a camisa de força do currículo do ensino médio.

ENEM, caso de polícia (2009)

O fiasco do adiamento das provas do novo ENEM, seguido em detalhe pela imprensa como caso de polícia, não tem sido acompanhado de nenhuma discussão mais aprofundada sobre o impacto mais amplo desta nova prova sobre a educação do país, e mais especialmente sobre as questões do acesso à educação e sobre o ensino médio.

Em relação à equidade, dois anos atrás escrevi uma nota comparando o ENEM brasileiro com o "*General Certificate of Secondary Education*" inglês, o CGSE, que tinha a intenção semelhante de criar um padrão único de qualidade, e acabou sendo abandonado porque significaria a desqualificação de uma série de diplomas técnicos e profissionais que existem no país. Na ocasião, perguntava se o ENEM não estaria na contramão das reformas educacionais que o pais necessita. Continuo achando que está.

Discussão semelhante tem ocorrido no Chile, que tinha uma prova nacional denominada PAA (*Prueba de Aptitud Académica*), que media competências genéricas, e foi substituída pela Prova de Seleção Universitária, PSU, que mede também conhecimentos específicos do currículo escolar. No Chile, o ingresso ao ensino superior se faz estritamente em função desta prova, com os alunos melhor qualificados escolhendo os cursos e universidades de sua preferência.

A justificativa para estas provas unificadas é que elas funcionam como um padrão de referência para o ensino médio, e criam um sistema mais universal de acesso ao ensino superior. A crítica é que elas obrigam todos os cursos de ensino médio a preparar os alunos para esta prova, sobrecarregando os currículos escolares e impedindo, portanto, que os cursos se diversifiquem e que os estudantes possam optar por modalidades distintas de formação. No caso do Chile, estudos estatísticos mostram que, com a passagem do antigo PAA para o novo PSU, instituído em 2004, a discriminação social no acesso ao ensino superior aumentou, na medida em que a nova prova se tornou mais difícil para os estudantes provenientes de escolas públicas de pior qualidade.

Está havendo hoje, no Brasil, um movimento de reforma do ensino médio, que, se bem conduzida, daria aos estudantes mais opções, não somente por áreas de conhecimento, mas também por tipo de formação - mais acadêmica, mais prática, mais profissional ou mais geral, conforme as motivações e condições dos estudantes. Isto deveria também desembocar em um ensino superior com um grande leque de opções e diferentes portas de entrada, possibilidade que o novo ENEM, na prática, impede.

Se o novo ENEM abrisse espaço para que os alunos pudessem optar por diferentes provas, com os cursos superiores também utilizando estes diferentes resultados para selecionar os alunos mais adequados a seus programas, isto permitiria que o ensino médio se diversificasse, e que o ensino superior também se

ampliasse (e não somente crescesse) para atender melhor à grande variedade de pessoas que querem continuar estudando depois do ensino médio.

O caminho que estamos seguindo, no entanto, é o de manter o ENEM como exame unificado, colocar todos na mesma camisa de força, e depois tentar corrigir os problemas de acesso e estratificação que ele cria estabelecendo cotas para os que não conseguem bons resultados. Não parece ser o caminho mais inteligente.

ENEM, O que realmente importa (2010)

A nova confusão com o ENEM mostrou mais uma vez a grande capacidade dos brasileiros de concentrar no que menos importa, deixando de ver ou considerar as coisas de fundo. Está bem, o INEP tem sido incapaz de administrar o sistema de provas que montou. São problemas logísticos, que cedo ou tarde acabarão se ajustando. O que interessa saber, no entanto, é: precisamos deste ENEM, com este formato? Que vantagens e problemas ele traz? Não existem outras maneiras melhores de fazer isto?

O principal objetivo do ENEM, desde suas primeiras versões, foi estabelecer um padrão de referência para as pessoas que se formam no ensino médio. Como as escolas são muito diferentes, e as notas dadas pelos professores de cada curso são subjetivas, ter um padrão nacional permite avaliar o que o aluno realmente aprendeu, e, de tabela, dizer algo sobre suas escolas, quando temos um número significativo de alunos da mesma escola participando. São informações que também podem ser usadas por universidades em seus processos de seleção.

Este tipo de avaliação final do ensino médio existe em muitos países, mas de forma muito diferente da nossa. Na Europa, a tradição é fazer com que o aluno passe por uma avaliação feita geralmente nas próprias escolas sob supervisão externa - é o *Abitur* alemão, o GCSE inglês *(General Certificate of Secondary Education*), ou o *Bachaleaurat* francês. No caso inglês, o aluno tem que

ser avaliado em conteúdos centrais (*core subjects*), inglês, matemática e uma entre diversas opções em ciências) e diversas outras opções em línguas, tecnologia, humanidades, ciências sociais e artes. O importante é o que o aluno pode escolher os exames que quer fazer - existem cerca de 40 opções - e as diversas universidades e cursos usam os diferentes resultados conforme seus critérios próprios. Na Universidade de Warwick, por exemplo, diz o Site, "all applicants must possess a minimum level of competence in the English Language and in Mathematics/Science. A pass at Grade C or above in GCSE English Language and in Mathematics or a Science, or an equivalent qualification, satisfies this University requirement. For many courses, requirements are above this University minimum, so you should check the relevant course-specific entry requirements". A outra característica importante do sistema inglês é que os exames são feitos por cinco "examination boards" independentes, organizações públicas ou privadas de competência técnica reconhecida. Se trata, portanto, de um sistema aberto, com muitas opções, que não coloca os alunos na camisa de força de um exame único como o ENEM, e que as universidades usam conforme achem mais conveniente.

O melhor exemplo de um outro modelo é o *Scholastic Aptidude Test* - SAT - utilizado nos Estados Unidos. Uma diferença importante com o modelo europeu é que o SAT não busca medir conhecimentos, e sim competências, em pensamento crítico, matemática e escrita. O SAT é desenvolvido por uma fundação não lucrativa de direito privado, *o College Board*, e administrado por outra instituição, o *Educational Testing Service*. Enquanto que o sistema inglês atribui conceitos de A a D para aas

provas, os resultados do SAT são estatisticamente padronizados, e comparáveis ano a ano. Quase todas as universidades americanas usam o SAT como um dos elementos para a seleção de seus alunos.

Estes exemplos mostram que as opções, para este tipo de prova, são ou fazer uma prova baseada em conteúdos, mas de forma diferenciada e descentralizado, e dando opções para os estudantes, como na Europa, ou fazer uma prova de competências gerais, mais unificada (mas sempre diferenciando pelo menos entre as áreas de linguagem e matemática). No caso do SAT, o exame é dado várias vezes por ano em muitos locais diferentes, em um sistema computadorizado no qual as questões vão aparecendo para o estudante conforme ele vai avançando.

O ENEM atual é uma combinação perversa dos dois modelos: por um lado, como na Europa, ele é fortemente baseado em conteúdos, aparentemente para atender às demandas das universidades, para que elas possam, no limite, dispensar seus próprios vestibulares; mas ele não dá opções, e além disto é aplicado em um momento único, quando o exemplo do SAT mostra que existem alternativas para isto

O resultado, além do pesadelo burocrático e logístico das provas, é que ele vai contra a necessidade de criar mais alternativas de estudo no ensino médio, força os alunos a uma maratona de dois dias de prova cujo resultado pode decidir seu futuro, e muitas das principais universidades do país relutam em usar seus resultados

como critério de admissão para seus cursos. O ENEM atual teria uma outra função, que seria permitir que os alunos pudessem se candidatar, de uma só vez, a diferentes universidades em todo o país. Mas, na ausência de um sistema adequado de residência universitária e bolsas de manutenção para os estudantes, é muito improvável esta mobilidade esteja sendo criada, e instituições de excelência, como a UNICAMP e o ITA, já fazem tradicionalmente vestibulares de alcance nacional.

O que fazer? Algumas sugestões: 1) tirar a implementação do ENEM do INEP e do sistema de licitações anuais, e colocar em uma ou mais instituições especializadas, a ser constituidas; 2) voltar ao formato de uma prova única geral de competências centrais aplicada de forma descentralizada e por computadores; 3) abrir o leque de avaliações por áreas de conhecimento, conforme os interesses dos estudantes e das universidades que queiram fazer uso destas informações. 4) criar um sistema adequado de financiamento do sistema, com contribuições das universidades que usam os resultados, dos alunos que fazem as provas (com as devidas isenções) e do governo 5) dar transparência ao sistema, publicando os documentos técnicos e as matrizes de referência para as diferentes áreas em avaliação.

Estas podem não ser as melhores sugestões, mas é isto que deveríamos estar discutindo, e não os erros logísticos que têm surgido, embora eles sejam, pelo menos em parte, consequência do sistema mastodôntico de avaliação que se decidiu adotar,

* * *

Eu disse que o ENEM atual havia trocado a ênfase em competências, da versão anterior, por uma ênfase em conteúdos, buscando com isto satisfazer as exigências das universidades e influenciar o que é ensinado nas escolas do ensino médio. Reinaldo Azevedo, o conhecido jornalista conservador de *Veja,* publicou uma análise detalhada da prova de português (que agora se chama "Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias") que me faz voltar atrás. Eu não sei o que é isto, mas prova de conhecimento ou de competência em uso da língua é que não é. Vejam abaixo o exemplo de uma das questões da prova, na análise de Reinaldo:

> A de nº 98 traz um texto de horóscopo — as características do signo de Câncer e como devem se comportar as pessoas desse signo na família, no trabalho, nos cuidados com a saúde… E qual a curiosidade do examinador? Isto:
>
> "O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu comunicativo e seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é A - vender um produto anunciado. B - Informar sobre astronomia. C - Ensinar os cuidados com a saúde. D - Expor a opinião de leitores em um jornal. E - Aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho".

Eu não estou brincando, não. Essa questão é exemplar de uma prática comum na prova. O enunciado é pomposo, quase incompreensível, cheio de macumbarias conceituais para indagar, no fim das contas, se está claro que um texto de horóscopo dá conselhos…

Dois dados sobre o ENEM (2012)

Enquanto aguardamos os resultados do ENEM deste ano, vale a pena olhar alguns dados de 2010, os últimos disponíveis para análise. Naquele ano se inscreveram 4.6 milhões de pessoas, mas só cerca de 3.2 milhões, ou 70%, fizeram as provas. Não encontrei uma explicação para isto, mas o que se observa é que a desistência está fortemente relacionada à educação dos pais, que, como sabemos, também está relacionada ao nível de renda da família, ter estudado em escola pública, etc. Entre os candidatos com pais que não estudaram, 38% desistiram da prova de matemática, por exemplo. Entre os com mais de nível superior, a desistência foi de 18%, a metade.

O Ministério da Educação decidiu que o ENEM serviria também para dar um certificado de nível médio para quem não tivesse este diploma, e que o requisito para isto seria ter pelo menos 400 pontos em todas as provas. Naquele ano, 540 mil pessoas tentaram obter este certificado, e só 26% conseguiram. Para este ano o Ministério achou que 400 pontos era pouco, e elevou para 450. Aplicando este critério para os candidatos ao certificado em 2010, a percentagem de aprovados cairia para 11%.

Se o critério para ter o certificado do ensino médio são 450 pontos ou mais em todas as provas, quantos dos candidatos do ENEM de 2010 satisfazem este critério, ou seja, têm a qualificação mínima necessária para quem conclui o ensino médio? São somente 27% do total, variando, como era de se esperar, de apenas 12% para

pessoas cujos pais não estudaram a 49% para os filhos de pais com educação superior.

Não há muita novidade nestes dados, que confirmam a péssima qualidade de nosso ensino médio, que afeta sobretudo a população de famílias mais pobres e menos educadas. Eles mostram que, para a grande maioria dos que se candidatam ao ENEM, a prova é uma ilusão cruel, cujo resultado já está em grande parte predeterminado pelas suas condições socioeconômicas e pela má qualidade da educação que tiveram até aí. A solução correta para esta situação seria, antes de mais nada, melhorar o ensino médio, e, ao mesmo tempo, não exigir que todos passem pelo mesmo tipo de prova, em nome de uma igualdade que não existe. A solução mais fácil é criar uma política de cotas que, sempre em nome da equidade social, transfere para as universidades públicas a responsabilidade de lidar com um problema para o qual elas não estão equipadas para resolver.

O Conselho Nacional de Educação e o pesadelo do ensino médio (2012)[22]

Há um abismo separando o ensino médio no Brasil do que se faz no resto do mundo. Exemplo dessa distância é a Resolução 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ali se alarga o fosso que existe entre as elites brasileiras e o mundo das pessoas que dependem de suas decisões.

Comecemos com a realidade: muitos dos alunos que vêm da escola pública e entram no ensino médio não conseguem ler e escrever com um mínimo de competência. De fato, 85% chegam com um nível de conhecimentos equivalente ao que seria de se esperar para o 5.º ano. Desse total, 40% se evadem nos dois primeiros anos e menos de 50% concluem os cursos, com média inferior a 4 na prova objetiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e acumulando nas costas uma média de um ano e meio de repetência.

Além dos suspeitos usuais (por exemplo, mau preparo dos professores), várias pesquisas confirmam o que todos sabíamos: o ensino médio é chato! Os temas estão muito longe do mundo dos alunos, não permitindo que vislumbrem um bom uso para tais conhecimentos, e é descomunal a quantidade de assuntos tratados, não deixando entender nada em profundidade e obrigando os alunos a memorizar fórmulas, listas, datas e princípios

---

[22] Publicado em *O Estado de São Paulo*, 8 de fevereiro, com João Batista Araujo e Oliveira e Claudio de Moura Castro .

científicos. O prazer do estudo é a sensação de entender, de decifrar os mistérios do conhecimento. Se as matérias fluem freneticamente, não há como dominar o que quer que seja. Convidamos o leitor a folhear um livro de biologia do ensino médio e contar os milhares de bichinhos e plantinhas citados.

Uma fração ínfima dos egressos de escola pública prossegue para o ensino superior. Para os demais é ensino técnico ou nada. Mas os que querem fazer ensino profissional precisam concluir primeiro a barreira do ensino médio. Ou, então, têm de estudar em outro turno, para aprenderem uma profissão. Isso contrasta com o que fazem muitos países, onde as disciplinas de cunho mais prático ou profissionalizante substituem as disciplinas acadêmicas - mantendo a carga horária.

Dos que vão para a escola técnica, dois terços estudam em instituições particulares pagas e sem subsídios públicos. São os cursos voltados para alunos mais modestos. Por que as bolsas e os créditos educativos não vão para os cursos que matriculam os menos prósperos?

Nos países desenvolvidos, o ensino médio tem três características. Em primeiro lugar, é diversificado, não existindo um currículo mínimo único ou obrigatório para todos. O grau de diversificação varia entre países, podendo ser diferente entre tipos de ensino médio e escolas. Muitas das alternativas oferecidas preparam para o trabalho. De fato, entre 30% e 70% dos alunos cursam uma vertente profissionalizante. A segunda característica é o ganho de eficiência. Com a existência

de múltiplos percursos, os alunos podem escolher os mais apropriados para seu perfil e suas preferências. Assim, o índice de perdas é mínimo. Em contraste, a deserção ocorre com maior intensidade nos países onde há menor diversificação. A terceira característica é que, consistente com a diversificação, muitos países não utilizam um mesmo exame de fim de ensino médio, padronizado para todos. Os alunos tampouco precisam fazer provas em mais de quatro ou cinco disciplinas para obter um certificado de algum tipo de ensino médio.

O estilo gongórico da resolução do CNE dificulta sua compreensão. Por exemplo: "O projeto político-pedagógico na sua concepção e implementação deve considerar os estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade". Já que alguma força profunda empurra para esse linguajar, por que não publicar, simultaneamente, uma versão inteligível para o comum dos mortais?

E tome legislação: são quatro áreas de conhecimento e nove matérias obrigatórias - apelidadas de "componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados" -, que são subdivididas, sempre na forma da lei, em 12 disciplinas. Não admira que os alunos abandonem os cursos. Como dizia Anísio Teixeira na década de 50, tudo legal, e tudo muito ruim!

Mas o pior está por vir. A resolução não define o que seja "educação geral", mas no inciso V do artigo 14 afirma que

"atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas". Instrutivo notar que a profissionalização é vista como um "pode", e não como um caminho natural que alhures é seguido pela maioria.

Essa profissionalização se obtém adicionando 800 horas ao curso (o equivalente a um ano letivo). Ou seja, em primeiro lugar, é preciso sofrer as 2.400 horas da tal "educação geral". Depois, para a profissionalização, são mais 800 horas de estudo. Na prática, os alunos dos cursos técnicos têm uma carga de estudos mais pesada do que os que fazem o acadêmico puro. Difícil imaginar maior desincentivo para a formação profissional. Nos países mais bem-sucedidos em educação os cursos técnicos têm carga horária igual ou menor que o acadêmico. Para valorizar o lado profissionalizante, o texto diz que o "trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação do processo de produção da sua existência". Deu para entender? Traduzindo do javanês, é preciso aumentar a "educação geral".

O novo ministro da Educação encontra-se diante de uma oportunidade ímpar. Ou seja, alinhar o ensino médio à realidade de seus alunos, de sua economia e à luz da experiência de quem fez melhor do que nós. Ou, então, perpetuar o genocídio pessoal e intelectual que caracteriza um ensino médio unificado e, por consequência, excludente.

O Funil do ENEM (2015)[23]

Mais uma vez, o país se mobiliza para a grande maratona do ENEM – quase 8 milhões de inscritos, disputando cerca de 250 mil vagas nas universidades federais, uma para cada 32 candidatos. Quase todas as vagas serão preenchidas por filhos de famílias mais educadas que cursaram boas escolas privadas ou as poucas escolas públicas federais e de tempo integral. É um jogo de cartas marcadas; o desempenho dos candidatos no ENEM depende fortemente do nível educacional do pai, que se correlaciona fortemente com o nível de renda das famílias, e também com o tipo de escola, pública ou privada, em que o candidato estudou.

As notas de corte tendem a ser de 700 pontos ou mais para cursos como administração e ciências sociais, e mais de 800 para cursos de direito, medicina e engenharia. Em 2013, somente 162 mil candidatos obtiveram mais de 650 pontos, metade dos quais com pais com curso superior completo ou pós-graduação. Dos 1.083 mil que fizeram escola pública, somente 42 mil, menos de 4%, conseguiram esta pontuação.

Na prática, nem todos os que fazem o ENEM participam do sistema de seleção unificada para o ensino superior, o SISU. Muitos fazem o ENEM como treinamento, antes de completarem o ensino médio, outros para se beneficiar do PROUNI no ensino privado, e outros ainda

[23] Versão ampliada de artigo publicado no *O Estado de São Paulo,* 17 de outubro de 2015

para obterem um certificado de nível médio, que requer 450 pontos nas provas objetivas e nota superior a zero na prova de redação. O mesmo critério vale para poder se inscrever no SISU. No ENEM de 2013, o último para o qual existem dados detalhados disponíveis, haviam 7.173 mil candidatos, dos quais somente 3.222 tinham ou estavam concluindo o ensino médio e atingiam o mínimo de notas para participar do SISU.

O ENEM, ao exigir conhecimentos detalhados de linguagens, ciências da natureza, humanas, matemática e redação, coloca uma camisa de força em todo o ensino médio, com graves prejuízos tanto para os que vão para o ensino superior privado ou estadual, e não dependem do ENEM, quanto para os que nunca entrarão em uma universidade. Em 2013, haviam cerca de 5 milhões de vagas para o ensino superior, das quais 4.5 milhões no setor privado, e somente 321 mil nas federais, conforme os dados do Censo do Ensino Superior.

É preciso mudar isto. O ensino médio brasileiro exclui um grande número de jovens que nunca completam o curso, e para a grande maioria dos que o completam o ENEM não faz sentido, porque não têm chance de ir para o ensino superior público, e nem se interessam por grande parte do conteúdo que são obrigados a estudar. Em 2015, dos 22 milhões de jovens entre 18 e 24 anos de idade, 15 milhões já não estavam estudando, e, destes, cerca da metade não havia concluído o ensino médio, pelos dados da PNAD contínua.

No ensino médio, em todo o mundo, aos 15 anos de idade, os jovens se orientam para as áreas de estudo a que vão se dedicar, conforme seu interesse e desempenho. A maioria se prepara para a vida profissional, e só uma minoria vai para os cursos universitários tradicionais. Assim deveria ser no Brasil. Ao invés de ter aulas sobre tudo e não aprender quase nada, como hoje, deveria haver um núcleo comum de formação geral, com ênfase no uso da língua e do raciocínio matemático, que não ocupe mais do que metade das 2.400 horas requeridas ao longo de três anos, com a outra metade dedicada a uma área eletiva de formação e aprofundamento (ciências físicas, biológicas, ciências sociais ou humanidades), que prepara para estudos mais avançados, ou uma área de formação técnica e profissional, que dê uma qualificação para o mercado de trabalho, e dê acesso também um curso superior especializado. O ensino médio deve ser uma etapa de formação e qualificação, geral e profissional, e não um longo cursinho de preparação para uma universidade na qual poucos entrarão.

O ENEM, no seu formato atual, tenta servir de padrão de qualidade para o ensino médio e funcionar como um grande vestibular unificado para as universidades, além de selecionar bolsas para o PROUNI, e não consegue fazer bem nenhuma destas coisas. Ele precisa ser modificado, com ênfase na primeira função, e tomando em conta a necessidade de diversificar o ensino médio. Ao invés de uma prova única, deveria haver uma avaliação de competências gerais de uso de linguagem e raciocínio matemático para todos, e avaliações diferentes, opcionais, para as diferentes áreas de formação e aprofundamento. Para o ensino técnico de

nível médio, é necessário desenvolver um sistema de certificações para as diversas áreas profissionais de formação. Ao invés de uma maratona nacional como hoje, os exames poderiam ser dados em diferentes momentos e locais, fazendo uso de técnicas computadorizadas como as adotadas pelo *Scholastic Aptidude Test* (SAT) e provas semelhantes nos Estados Unidos.

A justificativa da transformação do ENEM em um exame vestibular unificado foi que ele tornaria o acesso ao ensino superior mais democrático, e de fato o sistema permite que estudantes de qualquer cidade possam se candidatar a uma vaga em qualquer universidade federal do país. Mas, ao criar um grande funil, criou uma situação mais elitista do que antes: as instituições regionais perdem vagas para alunos vindo de regiões mais ricas, as notas de corte são cada vez mais altas, e as universidades perdem a possibilidade de selecionar alunos que sejam mais adequados a seus projetos pedagógicos e profissionais. A separação entre alunos cotistas e não cotistas não ajuda, porque o funil se repete dentro de cada grupo. No SISU de 2015, baseado no ENEM de 2014, o total de inscrições foi de 2.791 mil, das quais 51,9% pela ampla concorrência, 42,7% pela lei de cotas, e ainda 5,4% para ações afirmativas adicionais. A relação candidato por vaga pela lei de cotas foi maior que na ampla concorrência (28 contra 26)

A pontuação das notas do ENEM, em centésimos, é um artifício que só serve para classificar os alunos para as universidades, e não tem interpretação no mundo real. Se um candidato tiver 520 e outro 540 pontos, o segundo

será selecionado no lugar do primeiro, mas não se pode afirmar que ele tenha de fato melhor qualificação do que o outro. O correto seria fazer uso de conceitos amplos, como de A a D, ou de excelente a insuficiente. Os alunos poderiam usar os conceitos em seus currículos, e as universidades poderiam requerer níveis mínimos de desempenho em áreas específicas para selecionar seus alunos, em combinação com critérios próprios.

Não será fácil passar do atual sistema para um outro como sugerido aqui. A Base Nacional Comum Curricular, que hoje está sendo discutida, precisa se adequar a um ensino médio diversificado. As escolas precisarão se adaptar, haverá necessidade de realocar professores e formá-los para novas práticas; e há muitíssimo que aprender para criar um sistema amplo de educação técnica e profissional de nível médio com as respectivas certificações profissionais. Mas é necessário começar, lembrando que, considerando a péssima situação em que nos encontramos, não há nada a perder.

Ensino Médio: escolher e aprofundar, e não diluir (2012)

Comentando os resultados desastrosos do ensino médio brasileiro, confirmados pelos dados recém divulgados do IDEB, o Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, falou do absurdo que é exigir que os todos os alunos tenham que estudar 13 matérias diferentes neste nível, e o jornal *Folha de São Paulo* anunciou que "o Ministério da Educação prepara um novo currículo do ensino médio em que as atuais 13 disciplinas sejam distribuídas em apenas quatro áreas (ciências humanas, ciências da natureza, linguagem e matemática). A mudança prevê que alunos de escolas públicas e privadas passem a ter, em vez de aulas específicas de biologia, física e química, atividades que integrem estes conteúdos (em ciências da natureza). A proposta deve ser fechada ainda neste ano e encaminhada para discussão no Conselho Nacional de Educação, conforme a Folha informou ontem. Se aprovada, vai se tornar diretriz para todo o país". O modelo a seguir seria o do ENEM, que se divide em quatro áreas, "ciências humanas", "linguagens e códigos", matemática e "ciências da natureza", cada qual com as respectivas tecnologias.

A preocupação do Ministro é correta e muito oportuna, ainda mais se pensamos que hoje os jovens que queiram ter uma formação técnica de nível médio precisam fazer todas estas disciplinas obrigatórias mais as de sua especialização técnica. No entanto, a solução proposta pode levar a uma situação pior do que a atual. A razão é que não existe, como as vezes se pensa, alguma coisa

que se chame "ciências sociais" ou "ciências naturais" em geral, e sim ciências e áreas de formação específicas, cada qual com seus métodos, tradição de trabalho, autores centrais e cultura própria, da mesma maneira que não existe um "método científico" em geral, mas abordagens experimentais, analíticas e interpretativas próprias das diversas áreas de conhecimento. Esta é uma discussão filosófica complicada que não caberia aprofundar aqui, mas o que significa, na prática, é que a única maneira de realmente entrar no mundo da cultura e do conhecimento é escolher uma ou poucas áreas de estudo e se aprofundar nelas, e não tentar entender o conjunto em sua generalidade. O mesmo vale para quem opte por uma via mais prática e profissional, a partir da qual os conhecimentos de natureza mais geral podem ser ampliados e aprofundados.

Para o ensino médio, isto significa que os estudantes precisam poder optar por poucas disciplinas e se aprofundar nelas, e não tentar aprender generalidades ou um pouquinho de cada coisa. Se o interesse for física, economia, inglês ou eletrônica, então ele deve poder se dedicar a isto e deixar de lado todo o resto, e não se preocupar com "ciências na natureza", "ciências sociais" ou "linguagem" de maneira geral, coisas que poderão vir depois a partir destas escolhas. Uma vez escolhidos os temas, é necessário aprofundar os estudos com autonomia, buscando recursos didáticos disponíveis, experimentando, escrevendo e tendo seu progresso estimulado e acompanhado por professores competentes.

A outra observação é que o currículo do ensino médio brasileiro, embora muito detalhista e extenso, não inclui áreas de grande importância no mundo contemporâneo como a estatística, a economia, direito, ciência política e computação, ao mesmo tempo em que exige disciplinas como filosofia e sociologia que, embora possam ser muito interessantes e produtivas, correm o risco sério de serem dadas de forma extremamente rasa e preconceituosa quando tornadas obrigatórias.

Mas será que, além disto, não existem algumas coisas mais gerais que todos deveriam saber? O consenso é que todos deveriam desenvolver bem o domínio da língua e da matemática, e que isto deve ser trabalhado até o fim da educação fundamental, para que os estudantes já cheguem ao ensino médio com esta formação pronta. Mesmo aqui, no entanto, temos muito que avançar no entendimento sobre o que, realmente, todos os estudantes precisariam aprender. Em um artigo recente no The New York Times, o conhecido cientista social Andrew Hacker critica a exigência, nos Estados Unidos, de que todos os estudantes aprendam álgebra, e mostra como esta exigência faz pouco sentido, porque é pouco demandada no mercado de trabalho e é responsável por grande parte dos problemas de fracasso escolar que ocorrem nos Estados Unidos.

Diz ele: " Claro, as pessoas devem adquirir habilidades numéricas básicas: decimais, razões e estimativas, apoiadas por uma boa base de aritmética. Mas uma análise definitiva do *Georgetown Center on Education and Workforce* prevê que, na próxima década, apenas 5% dos trabalhadores de nível de entrada precisará ser

proficiente em álgebra ou mais. E se há uma escassez de formandos da STEM, uma questão igualmente crucial é a quantidade de postos disponíveis para homens e mulheres com essas habilidades. Uma análise de janeiro de 2012 do centro de Georgetown encontrou 7,5% de desemprego para graduados em engenharia e 8,2% entre cientistas da computação ". E conclui dizendo que "em vez de investir muito da nossa energia acadêmica em um assunto que bloqueia os avanços de uma grande parte da nossa população, proponho que comecemos a pensar em alternativas. Assim, professores de matemática em todos os níveis podem criar cursos estimulantes no que eu chamo de" estatísticas cidadãs". Esta não seria uma versão disfarçada da álgebra, como no curriculo do *Advance Placement* nos Estados Unidos[24]. Nem se concentra em equações utilizadas pelos acadêmicos quando escrevem um para o outro. Em vez disso, familiarizaria os alunos com os tipos de números que descrevem e delineiam nossas vidas pessoais e públicas. Poderia, por exemplo, ensinar aos alunos como o Índice de Preços no Consumidor é computado, o que está incluído e como cada item no índice é ponderado - e incluir discussão sobre quais itens devem ser incluídos e quais pesos devem ter. Isso não precisa empobrecer os conteúdos. Pesquisar a confiabilidade dos números pode ser tão exigente como a geometria. Mais e mais faculdades estão exigindo cursos em "raciocínio quantitativo "Na verdade, devemos começar isso no jardim de infância" (tradução minha).

[24] https://apstudent.collegeboard.org/apcourse

Esperemos que, ao levar à frente a indispensável reforma do ensino médio, o Ministério da Educação não recaia nos equívocos do ENEM, trocando os conhecimentos retalhados de hoje por generalidades sem conteúdo, e opte por dar aos estudantes possibilidades reais de escolha, aprofundamento e melhor formação.

Ensino, Formação Profissional e a Questão da Mão de Obra (2013) [25]

O Brasil entra em 2013 com desemprego extremamente baixo, mas com uma economia que parece ter exaurido o dinamismo da década anterior. A explicação para este aparente paradoxo é que a maioria dos empregos que existem são no setor de serviços e de baixa qualificação, e os estudiosos que têm analisado a evolução da economia brasileira nos últimos coincidem em que a produtividade do trabalhador brasileiro é muito baixa, e praticamente não tem aumentado nos últimos anos.

Existem evidências de que falta mão de obra qualificada em vários setores da economia, sobretudo em atividades de qualificação técnica intermediária, gerando uma demanda que está sendo atendida, em parte, pelo setor privado. No entanto, o maior problema é a possibilidade de que a economia brasileira esteja se acomodando, de maneira geral, a um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade que não tem como se resolver pela simples pressão das demandas do mercado de trabalho sobre o sistema educativo.

A experiência de países que conseguiram sair do círculo vicioso de baixa produtividade e baixa qualificação é que isto só pode ser atingido por políticas educacionais que

[25] Sumário de trabalho preparado com Cláudio de Moura Castro por solicitação do Instituto Teotônio Vilela. O texto completo está disponível em http://archive.org/details/EstudoEMercadoDeTrabalho

lidem de forma decisiva com os problemas da qualidade da educação, que começam no nível pré-escolar e vão até o nível do ensino superior e da pós-graduação. Existe hoje, no Brasil, consciência crescente desta necessidade, e progressos importantes podem ser observados em vários setores. No entanto, existe um gargalo especialmente severo no ensino médio, que afeta tanto a qualidade da educação brasileira de uma maneira geral quanto, especificamente, o desenvolvimento de um sistema moderno e eficiente de formação profissional. Este gargalo pode ser observado por diferentes indicadores, como as taxas de abandono no ensino médio e os níveis extremamente baixos de desempenho dos estudantes que se formam. O outro indicador preocupante é o número extremamente baixo de estudantes que optam por obter uma qualificação profissional de nível médio.

Além dos problemas gerais da educação brasileira, como a má qualificação de professores, as limitações de recursos e a desorganização e burocratização da maioria as redes de ensino estaduais e municipais, o ensino médio padece de um problema específico, que é o formato curricular que exige que todos os alunos estudem um número excessivo de matérias sem possibilidades de escolha, e que não contempla a possibilidade de que os estudantes possam optar por uma formação de tipo mais profissional, a não ser cumprindo também todo o currículo médio tradicional. O Brasil é possivelmente o único país no mundo que que não permite escolhas na formação de nível médio, e que requer dos que buscam uma formação profissional um currículo escolar mais extenso do que o dos que seguem o curso tradicional. O Exame Nacional de Ensino Médio,

ENEM, como exame único, reforça esta rigidez do ensino médio brasileiro.

O Brasil tem uma longa tradição de ensino profissional, sobretudo através do SENAI, e também nas escolas técnicas e profissionais privadas e públicas, entre estas, sobretudo, os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica e o sistema Paula Souza do Estado de São Paulo. O Brasil também tem tido também muitas experiências fracassadas de formação profissional, tentados seja por iniciativa do Ministério da Educação ou por iniciativa do Ministério do Trabalho. A experiência brasileira, corroborada pela experiência internacional, é que a formação profissional de qualidade ocorre quando é feita em parceria com o setor produtivo, e corre o risco de se perder quando feita de forma isolada.

Nos últimos anos o Governo Federal tem desenvolvido um ambicioso programa de formação profissional, o PRONATEC, que tem como principal base de apoio os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que resultaram da elevação dos antigos CEFETs ao nível universitário. O curto tempo de existência deste programa não permite que ele seja avaliado, mas os dados financeiros e as linhas de atuação anunciadas mostram que se trata, ao mesmo tempo, de um programa extremamente ambicioso e sujeito a dificuldades futuras. Estas dificuldades podem decorrer de diversos fatores, incluindo a barreira que o atual formato do ensino médio impõe à formação profissional neste nível: o crescimento precipitado da oferta de cursos sem um diagnóstico adequado das experiências passadas; a falta de uma avaliação empírica das

necessidades do mercado de trabalho; a falta de uma articulação mais sistemática do ensino profissional com o setor produtivo, com exceção do SENAI; e sua dependência em relação à rede dos novos Institutos Federais cuja qualidade e aptidão para as novas tarefas que lhes estão sendo atribuídas podem não ser adequados.

A principal recomendação que decorre desta análise é que o ensino médio brasileiro precisa ser reformulado urgentemente, abrindo espaço para que os alunos possam fazer escolhas e optar pela formação profissional, sem a obrigação de cumprir com todos os requisitos curriculares atualmente em vigor. Isto vai requerer, também, que o ENEM atual seja revisto, abrindo espaço para um leque amplo de certificações de conclusão da educação média, incluindo as de tipo profissional. Isto é necessário não somente para atender às demandas do mercado de trabalho, como também para proporcionar possibilidades reais e valiosas de estudo para muitos jovens que hoje se vêm alijados do sistema educativo.

A segunda recomendação é que a necessária expansão do ensino técnico e profissional seja feita tomando em conta e apoiando as experiências já existentes no país, incluindo a do Centro Paula Souza e de outros estados, assim como a do setor privado. A terceira é que o setor produtivo seja estimulado a participar mais diretamente do ensino técnico e profissional em todos os níveis, proporcionando treinamentos e estágios, ajudando a desenhar programas de estudo, proporcionando equipamentos e disponibilizando seus técnicos para que

atuem como professores, orientadores e monitores em suas áreas de experiência profissional.

O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil (2014) [26]

Enquanto que, em todo o mundo, o ensino técnico profissional de nível médio é uma opção para estudantes que não querem ou não têm condições de seguir uma carreira universitária, no Brasil ele só é aceito como uma formação adicional, feita de forma integrada ao ensino regular, concomitante (quando em outra instituição) ou subsequente (quando feita depois). Este formato tem uma nobre intenção, que é garantir a todos uma mesma educação ampla e de qualidade, mas o resultado é desastroso. Hoje, menos de 15% dos estudantes brasileiros de nível médio estão em cursos técnicos, comparado com percentagens muito maiores em outros países; e a maioria é de pessoas mais velhas que estão em cursos "subsequentes", o que significa que muito provavelmente já se esqueceram ou não se beneficiaram do curso médio que foram obrigados a fazer anos atrás. E, como mostram as provas do ENEM e outras avaliações, a grande maioria dos que terminam o ensino médio não tem o mínimo de qualificações necessárias para entrar em um curso superior de qualidade ou entrar no mercado de trabalho bem capacitados.

Um encaminhamento adequado para este problema requer, primeiro, reduzir drasticamente a carga de matérias obrigatórias do ensino médio, permitindo que

---

[26] Apresentação na mesa redonda sobre “Educação nas áreas tecnológicas: desafios e propostas”, da Reunião Regional da SPBC sobre “Tecnologias para um Brasil Competitivo”, São José dos Campos, junho de 2014.

os estudantes possam fazer opções. Segundo, e ao mesmo tempo, transformar o ENEM, de exame único, em um conjunto de exames separados (de competências em linguagem, matemática, ciências biológicas, ciências físicas e ciências sociais, por exemplo) permitindo que os estudantes optem por uma ou duas. Terceiro, permitir que o ensino técnico seja uma opção alternativa ao ensino médio convencional, e não um mero apêndice, proporcionando um diploma válido de nível médio e acesso ao ensino superior.

A ampliação e fortalecimento do ensino técnico requer atenção especial para que ele não se transforme, simplesmente, em uma educação de segunda classe para pessoas menos favorecidas. Várias ações são necessárias para isto. Primeiro, assegurar que as competências de uso da língua e da matemática continuem a ser desenvolvidas, se possível de forma integrada com o objeto das áreas de formação profissional. Segundo, desenvolver um sistema próprio de certificação de competências profissionais, que tenha validade igual à do ENEM, e terceiro, abrir espaço para que os formados pelos cursos técnicos continuem a estudar se assim o quiserem no nível superior, em cursos tecnológicos ou de outros tipos.

Esta transformação do ensino médio deve estar associada a mudanças importantes também no nível superior. A legislação brasileira já prevê a existência de "cursos tecnológicos" de nível superior de curta duração, como os das FATECs do Centro Paula Souza em São Paulo, mas estes cursos têm pouca demanda, por algumas razões. Primeiro, eles são um beco sem saída, e

não permitem que os alunos continuem estudando e se capacitando em cursos universitários plenos se assim o desejarem. Segundo, eles têm baixo prestígio, e têm o mercado de trabalho limitado muitas vezes por barreiras postas pelas corporações profissionais de nível universitário. Terceiro, eles deveriam ser alimentados em boa parte por estudantes oriundos de alunos dos cursos técnicos de nível médio, que, no entanto, não conseguem se desenvolver. A solução hoje adotada pelos países europeus, e já experimentada em parte no Brasil, é o chamado "modelo de Bologna", em que a educação superior inicial é de 3 anos, podendo ser técnico-profissional ou de formação geral e preparação para mestrados profissionais de um ou dois anos ou doutorados e estudos avançados de 3 a 5 anos.

Nos últimos anos, o governo brasileiro tem colocado ênfase no PRONATEC, um programa de alto perfil e grande financiamento administrado pelo Ministério da Educação que oferece financiamento de todo tipo para ensino técnico e profissional, de cursos de curta duração a cursos regulares, no setor público, no sistema S e no setor privado. Um dos programas do PRONATEC é o SISUTEC, dentro do qual o governo federal compra vagas para cursos técnicos de nível médio no setor privado e no sistema S para pessoas que fizeram o ENEM, mas não conseguiram ser admitidos no ensino superior. A nova ênfase no ensino técnico e profissional é bem vinda, mas experiências anteriores indicam que o simples aumento da oferta não garante os resultados esperados, se ele vem desvinculado de um tratamento adequado dos problemas institucionais do ensino técnico indicados anteriormente, e sem uma avaliação adequada da

qualidade dos provedores e das demandas do mercado de trabalho.

Isto coloca os seguintes desafios: 1) alterar a organização e a prática do ensino médio, permitindo opções e abrindo espaço para a formação profissional desvinculada do currículo médio geral; 2) alterar o ENEM, criando opções para os estudantes, e criando certificações específicas para cursos médios técnicos: 3) reforçar a educação tecnológica de nível superior, permitindo que seja entendida tanto quanto formação terminal quanto como preparação para estudos superiores mais avançados; 4) avançar na implantação do Modelo de Bologna, permitindo que todos os estudantes de nível superior obtenham um primeiro diploma em 3 anos, e continuando a partir daí com o leque de especializações e aprofundamentos.

O “*Wolf Report*” sobre o ensino profissional na Inglaterra (2012)

Alyson Wolf é professora do *King’s College* em Londres e autora, entre outros, de *Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth* (Penguin, 2002) aonde faz um ataque devastador ao complicado sistema de certificações profissionais desenvolvido ao longo dos anos pela Inglaterra. Agora em 2012 o governo inglês adotou oficialmente o relatório que ela coordenou sobre a educação profissional (“vocacional”) na Inglaterra, propondo profundas mudanças a partir de uma análise da situação inglesa e de comparações internacionais.

A maior parte da discussão e das recomendações do relatório são específicas para o contexto inglês, mas, para quem conseguir superar o emaranhado infernal de siglas de instituições, certificados e qualificações da Inglaterra, o Relatório traz análises e ideias preciosas, que poderiam ser muito úteis para a discussão brasileira que mal se inicia sobre este tema.

Ainda que as proporções variem, todos os países enfrentam a situação de que, por um lado, as credenciais e as qualificações proporcionadas pela educação mais acadêmica são valorizadas pelas pessoas e pelo mercado de trabalho, mas, por outro lado, um número significativo de jovens não consegue seguir o caminho tradicional que passa pela educação geral no ensino médio e termina com a formação universitária.

A alternativa, adotada no passado pela Inglaterra e a maioria dos países europeus, era destinar a maior parte dos estudantes (geralmente de famílias mais pobres e menos educadas) desde 12 ou 13 anos de idade, a cursos de formação profissional e para o mercado de trabalho, reservando as carreiras mais acadêmicas e a universidade para poucos.

Esta situação, mostra o relatório, está mudando, e precisa mudar rapidamente, por várias razões. Não é justo definir o destino dos jovens tão cedo na vida, colocando-os em cursos que os deixam sem opções para continuar avançando e se desenvolvendo. As famílias percebem isto, e os cursos de formação profissional são cada vez menos procurados. O mercado de trabalho também está mudando dramaticamente, sobretudo para os jovens. As antigas profissões artesanais estão desaparecendo, competências gerais como o domínio da língua, da matemática e das tecnologias de informação são cada vez mais importantes, e é cada vez mais difícil para jovens de menos de 18 anos conseguir trabalho e adquirir experiência prática.

Isto não significa, no entanto, que todos devam seguir o mesmo programa de estudos, e que a formação profissional deva ser abandonada ou colocada em segundo plano. O relatório mostra que se, por um lado, o complicado sistema de certificação de competências criado nas últimas décadas não produziu bons resultados, existem muitas experiências de aprendizagem em empresas e escolas que combinam formação geral e experiência de trabalho prático que dão resultados excelentes e são muito valorizados no

mercado de trabalho, as vezes mais do que a formação universitária convencional.

Um aspecto central do sistema inglês é a avaliação a que todos os estudantes são submetidos aos 16 anos, ou seja, ao final do que no Brasil seria a educação fundamental, e quando obtêm o GCSE, o Certificado Geral de Educação Secundária. Aos 14 ou 15 anos os estudantes já começam a escolher em que áreas pretendem ser avaliados (em inglês, matemática ou ciências, por exemplo), e os que estão em programas de formação profissional podem se concentrar nestas áreas. O relatório recomenda que as escolas neste nível (o que eles chamam *de Key Stage 4*) tenham liberdade para oferecer as qualificações que queiram, profissionais ou acadêmicas, desde que façam parte de uma lista de áreas devidamente certificadas, e que tenham um conteúdo importante do ponto de vista da formação dos estudantes. A partir daí, conforme os resultados do GCSE, os alunos começam a buscar caminhos próprios e a se aprofundar nos temas de sua preferência, seja pela via acadêmica (preparando-se para os "*A-Level*" aos 18-19 anos, para aceder à universidade) seja para a vida profissional ou alguma combinação das duas coisas, com pelo menos cinco caminhos alternativos principais.

O problema principal com a educação profissional é fazer com que ela não se transforme em um ritual sem significado para a formação do estudante e para suas chances no mercado de trabalho, e não coloque o estudante em um beco sem saída, aprendendo um ofício que pode se tornar obsoleto em pouco tempo. Aqui, como em seus trabalhos anteriores, Alyson Wolf critica a

tendência adotada na Inglaterra e muitos outros países de desenvolver sistemas detalhados de competências que seriam depois avaliadas por testes padronizados. A idéia central é que a formação de uma pessoa não é a simples agregação de habilidades discretas e separadas, mas um processo integral. O que é importante é a experiência real de trabalho, combinada com o aprofundamento e ampliação contínua das competências no uso da língua e da matemática. O ensino da língua e da matemática não pode ser abandonado nem antes nem depois dos 16 anos, ainda que estudantes com níveis e interesses distintos possam fazer estes cursos em níveis diferentes.

A outra característica importante da formação profissional é que ela seja feita com a participação do setor empresarial, tanto quanto possível em sistemas de aprendizagem que funcionem em parceria com a educação formal para o desenvolvimento das competências em linguagem e matemática. Fazer isto não é fácil, e duas linhas de ação são sugeridas. A primeira é dar apoio financeiro às empresas que desenvolvam sistemas de aprendizagem e formação profissional. Como estes aprendizes também trabalham nas empresas, e podem ser eventualmente contratados depois de formados, as empresas devem cobrir parte dos custos, mas ser também financiadas na proporção do trabalho formativo que realizam. A segunda é modificar e fortalecer o sistema de certificação das instituições e programas de ensino profissional e de aprendizagem, não pela soma das competências que proporcionam (o que estimula a acumulação de créditos sem maior relevância) mas pela qualidade da experiência educativa e profissional que proporcionam. Esta certificação

precisa ser feita com a participação ativa do setor empresarial, e não pode ser reduzir a sistemas simplistas de indicadores sintéticos de qualidade que, como mostra a Lei de Goodhart, por definição não medem o que pretendem.

O sistema inglês não pode nem deve ser copiado, mas temos muita coisa a aprender com seus erros e acertos. Entre os erros, evitar a especialização precoce, a proliferação burocrática das "competências" e habilidades e de títulos e certificados que nem eles mesmo entendem bem. Entre os acertos, permitir que os estudantes comecem a escolher seus caminhos aos 14 ou 15 anos, que em quase todo mundo correspondem ao "secundário inferior" mas no Brasil foram incorporados ao ensino fundamental; abrir muito mais o leque de alternativas de estudo e formação profissional a partir dos 16 anos, no "secundário superior", que é nosso ensino médio; não abrir mão da certificação da qualidade dos cursos, dentro da vocação e interesse de cada um; estimular o setor privado a participar de forma ativa das atividades de educação, dando aos estudantes experiências concretas de trabalho profissional, sem abrir mão da formação contínua em língua e matemática; valorizar ao máximo os sistemas de aprendizagem, em parceria com as escolas; estimular a existência de escolas de formação profissional e especializada; e manter sempre aberta possibilidade de que as pessoas continuem a estudar e a se aperfeiçoar, independentemente dos caminhos que seguiram, ou não seguiram, em sua educação fundamental e média.

Educação Técnica e Profissional nos Estados Unidos (2013)

O Brasil é um dos poucos países do mundo, senão o único, que não oferece alternativas de formação profissional de nível médio, e aonde a formação tecnológica profissional pós-secundária, de curta duração, praticamente não se desenvolveu. É importante, por isto, entender o que outros países estão fazendo, e ver se conseguimos aprender algo destas experiências.

Uma das explicações para esta situação é que existe uma valorização exagerada dos cursos acadêmicos e universitários, quando, na realidade, nem sempre eles trazem os benefícios que deles se espera. Este mito existe também nos Estados Unidos, e um estudo recente de Mark Schneider, do American Institutes for Research[27] mostra o que ocorre:

Portadores de algumas certificações pós-secundárias, como os "associate degrees" e certificados profissionais de dois anos, podem ganhar muito mais depois de formados do que pessoas com quatro anos de curso superior (o "bachelor's degree" americano); aonde você estuda faz diferença, mas não muita - universidades de maior prestígio não levam necessariamente a melhores perspectivas profissionais; O que você estuda é mais importante do que aonde você estuda. Graduados nas

---

[27] http://www.air.org/resource/higher-education-pays-initial-earnings-graduates-texas-colleges-and-universities-who-are

áreas de engenharia e saúde ganham mais do que graduados em musica, fotografia, filosofia e humanidades.

É um tipo de informação sobre os resultados práticos dos formados no mercado de trabalho que deveria ser essencial para os estudantes decidirem o que estudar e aonde, e que, infelizmente, falta nos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil.

Um trabalho recente feito por Érica Amorim em colaboração comigo mostra em bastante detalhe como se dá o ensino técnico e vocacional nos Estados Unidos.[28] O trabalho mostra que nove em cada dez alunos que concluíram o ensino secundário nos Estados Unidos cursaram pelo menos uma matéria na área técnica e vocacional. A educação técnica e vocacional está presente como opção em quase todas as escolas públicas de ensino médio. Ela continua no nível pós-secundário em cursos de um e dois anos, que qualificam para o mercado de trabalho. No que diz respeito à qualificação profissional, em 2005, cerca de 40% da população adulta (cerca de 53 milhões de pessoas) participou de algum tipo de curso fora do sistema educacional e relacionado ao mercado de trabalho.

---

28 https://archive.org/details/EducaoTcnicaEVocacionalNosEstadosUnidos

SISUTEC: ensino técnico de cabeça para baixo (2013)

Em todo o mundo, o ensino técnico é uma alternativa de formação no ensino médio, para quem não tem interesse ou não tem condições de seguir o currículo acadêmico tradicional, que é voltado sobretudo para pessoas que pretendem seguir cursos universitários depois. Quem faz o ensino técnico tem acesso mais imediato ao mercado de trabalho, o que não impede poder continuar estudando em nível superior se quiser, em carreiras que valorizam a experiência de trabalho e a capacitação profissional.

No Brasil, o Ministério da Educação acaba de lançar o SISUTEC, que, conforme noticia o Site G1 de hoje, vai selecionar 340 mil candidatos para o ensino técnico através do ENEM. O ENEM, como se sabe, é um exame pesado de conclusão do ensino médio, fortemente baseado nos conteúdos do ensino médio tradicional em todas as áreas de conhecimento. Ou seja, quanto melhor o candidato estiver capacitado para uma carreira universitária, mais chances ele terá de ele ser admitido para o ensino técnico de nível médio, que é muito provavelmente o que ele não quer. Isto não significa, claro, que não vão haver candidatos, mas eles serão provavelmente os que não se saíram muito bem do ENEM, e não conseguiram entrar no curso superior de sua escolha. O ensino técnico, assim, acaba ficando como prêmio de consolação, e não como alternativa valorizada.

Subsídios para a reformulação do ensino médio (2013)

A convite da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI da Câmara de Deputados, participei em 13/08/2013 de uma audiência pública aonde tive a oportunidade de apresentar algumas propostas sobre como o ensino médio brasileiro deveria ser reformulado. Os pontos principais desta proposta (disponível aqui) são diversificar , permitindo que os estudantes escolham as áreas a que queriam se dedicar; fazer com que o ensino técnico de nível médio seja uma opção, e não, como é hoje, uma formação subsidiaria ao ensino médio tradicional; aprofundar, dando condições para que os estudantes dediquem mais tempo a duas ou três áreas de estudo, no lugar do currículo extenso e pesado que existe hoje; e alterar o ENEM, que deve deixar de ser uma prova única de todas as áreas e ser substituído por uma variedade de avaliações e certificações técnicas e profissionais conforme as opções dos alunos. A proposta inclui também a necessidade de manter e aprofundar as competências no uso do português, do raciocínio lógico e matemático e da língua inglesa, tanto quanto possível de forma integrada com as áreas de estudo escolhidas. Esta reformulação, que requer mudanças na legislação, não resolveria outros problemas que afetam a educação brasileira como um todo, como a má formação e carência de professores em determinadas disciplinas, escolas com instalações precárias, cursos noturnos e problemas de mau gerenciamento. Mas permitiria que fossem buscados novos caminhos e que a educação secundária brasileira

deixasse de ser a anomalia que é por sua concepção equivocada.

A proposta do CONSED sobre o ensino médio (2016)[29]

Em boa hora, o Conselho Nacional de Secretários de Educação decidiu questionar o projeto da Base Nacional Curricular do MEC em relação ao ensino médio. As propostas do CONSED representam um avanço importante, mas precisam ser aperfeiçoadas.

O simples fato de o CONSED questionar os fundamentos do Projeto revela que houve falta de um verdadeiro debate, dada a forma com que o MEC vem conduzindo o assunto – tema colocado em evidência no Editorial do dia 7 de março publicado no *O Estado de São Paulo*.

Os principais avanços são, primeiro, a proposta de diversificar o ensino médio, permitindo que os estudantes escolham suas áreas de formação. Com isto, a base nacional só ocuparia uma parte do tempo escolar, dando aos estudantes a possibilidade de escolher e se aprofundar em uma área de seu interesse. Segundo, incluir o ensino técnico e profissional como uma das opções de formação, e não, como é hoje, cursos adicionais que se somam ao currículo tradicional obrigatório. Terceiro, a proposta de mexer no ENEM, que é incompatível com um ensino médio diversificado. Quarto, tornar obrigatório o ensino inglês. Finalmente, o modelo proposto acaba com a tirania das disciplinas obrigatórias, que seriam substituídas por áreas de

[29] Com João Batista Araujo e Oliveira, publicado em *O Estado de São Paulo*, 16/3/2016.

formação com matérias opcionais. Um quinto avanço é propor que o MEC abra mão do açodamento, estabeleça prazos bem maiores para o trabalho e faça pouca coisa de cada vez, para aprender no processo e não criar uma rigidez desnecessária e que pode ser difícil de reverter.

O CONSED não foi feliz, no entanto, ao dizer como estes avanços devem ser feitos. Ele propõe que a parte comum do currículo do ensino médio ocupe de metade a dois terços das 2400 horas obrigatórias do ensino médio, mas não diz que matérias deveriam constar desta parte obrigatória, nem explica como chegou a esta divisão de horas. Não resta dúvida que todos os estudantes de ensino médio devem continuar estudando e se aprofundando em português, matemática e inglês, e talvez uma parte mais geral de ciências sociais, com noções de economia, direito e sociologia, deixando os outros temas para as áreas de opcionais de formação. Isto dificilmente tomaria mais do que um quarto do currículo, sob pena de prejudicar a ideia central de dar tempo aos estudantes para se aprofundar em suas áreas de interesse.

Nesse aspecto, faltam definições preliminares sobre o que é opcional e como operacionalizar. A literatura mostra que a opção é importante para o aluno e a prática mostra que há um limite no que diferentes escolas podem oferecer como opção. Num país com milhares de municípios de pequeno porte a questão precisa ser muito bem pensada para tornar viáveis as propostas. Por outro lado, não se justificam currículos estaduais e municipais – desde que as diretrizes gerais sejam bem feitas.

O CONSED se equivoca quando propõe que as áreas opcionais seriam linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas. Linguagens (português e inglês) e matemática devem ser da parte comum, e as opções de formação poderiam ser as ciências físicas e tecnológicas, ciências biológicas, ciências sociais (economia, sociologia, direito) que não devem se confundir com as humanidades (literatura, arte, filosofia), e a formação profissional e técnica, voltada para a capacitação profissional. Também se poderia criar espaços para cursos com temas definidos, sem necessariamente desembocar em habilitações profissionais, como se faz nas *Career Academies* dos Estados Unidos.

Isto precisa ser melhor discutido. Uma alternativa, proposta recentemente por Kenneth Baker, ex-secretário de educação da Grã-Bretanha, é de uma área técnica, com forte orientação prática, de engenharia e computação: outra mais acadêmica, que os ingleses chamam de "*liberal arts*"; uma terceira orientada para esportes e as artes criativas; e uma quarta voltada para as carreiras profissionais mais práticas, combinando formação geral com sistemas de aprendizagem no trabalho[30] . O ponto central é que os jovens chegam ao ensino médio com diferentes interesses e níveis diferentes de formação, não podem ser todos colocados na camisa de força de um currículo único, e precisam

---

[30] Baker, Kenneth. 2013. 14-18-*A New Vision for Secondary Education*: A&C Black.

escolher caminhos, com a liberdade de poder mudar de ideia mais adiante.

Também falta um debate e uma participação mais efetiva do Sistema S e do setor produtivo, tanto na discussão quanto na viabilização econômico-financeira do ensino médio diversificado. A formação profissional exige um ethos e uma cultura próprias, e o Brasil dispõe de uma base invejável de instituições que poderiam fazer isso de maneira muito mais eficaz e eficiente do que as Secretarias de Educação.

Mexer no formato do ensino médio exige também mexer no ENEM, que precisaria ser dividido em uma parte geral, de português, matemática e inglês, e exames separados de ciências físicas e tecnológicas, ciências biológicas, sociais e humanidades. Preocupado com a falta de avaliações por escola para o ensino médio, o CONSED propõe que o ENEM se torne obrigatório para todos os alunos, mas uma prova geral deste tipo, censitária, é incompatível com um exame de seleção para as universidades, como é o ENEM atual.

Tudo isso precisaria ser bem analisado e debatido, a partir de premissas claras e da análise das implicações práticas para implementar uma reforma dessa natureza. A reforma é necessária e factível, pois é assim que funciona nos países desenvolvidos. Mas ainda é muito cedo para cristalizar propostas em projetos de lei – mais prudente seria estimular as redes estaduais a criarem novas formas de ensino médio dentro de um novo marco, e aprender a partir da experiência.

O CONSED propõe uma grande revolução, que é necessária, mas não pode ser feita de afogadilho.

Além de Gramsci (2016)

Em boa hora o Ministério da Educação decidiu retirar o ensino médio do projeto da base nacional curricular comum que está sendo proposto para a educação brasileira. A principal razão para isto foi o entendimento de que o atual modelo único do ensino médio precisa ser alterado, reduzindo o numero de matérias obrigatórias e permitindo que os estudantes possam optar por diferentes trilhas de formação, inclusive de natureza profissional ou técnica, como acontece em todo o mundo.

Além de alterar o texto da proposta para abrir a possibilidade de diversificação que agora se espera, é importante também rever as premissas endossadas até recentemente pelo Ministério da Educação, para que elas não ressurjam com outras roupagens no novo formato que deve ser introduzido. Para isto, é preciso examinar com cuidado o texto sobre o ensino médio que consta da versão revista da Base Nacional Curricular publicada recentemente.

Ao justificar o currículo enciclopédico e inviável que temos hoje, a proposta pretendia resolver um problema equivocado e inexistente, que é o da “fragmentação do saber”, como se não vivêssemos em um mundo em que o saber é altamente diferenciado e especializado, e em que ninguém pode pretender dominar de forma abrangente todos os campos de conhecimento. Segundo a proposta, "a definição de uma base comum deve se comprometer com a criação de alternativas que superem

a fragmentação dos conhecimentos e tornem o trato com o saber um desafio interessante e envolvente para os/as estudantes", como se uma coisa tivesse que ver com a outra.

A proposta da base reproduz trechos do parecer anterior do Conselho Nacional de Educação que aprova as diretrizes curriculares para o ensino profissional médio[31], Este parecer preconizava que trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam entendidas "como dimensões indissociáveis da formação humana", propondo que o ponto de partida da análise fosse o "conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana"; e mantém a preferência pelo princípio utópico da "formação integral", que deveria ser "o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e simbólica)".

A origem desta preocupação com a formação integral, aparentemente louvável e inócua, está nas notas de

[31] Conselho Nacional de Educação (2012) "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB 11/2012 - Parecer Homologado." Brasília *D.O.U*. de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98.

prisão dos anos 20 do marxista italiano Antônio Gramsci, trazidas para o Brasil por alguns filósofos da educação, e que tiveram grande penetração entre os pedagogos brasileiros[32]. Gramsci ficou conhecido sobretudo pela sua preocupação com o tema da hegemonia, que pretendia ir além do conceito tradicional de dominação de classes desenvolvido por Marx. Para Gramsci, as classes dominantes mantinham seu poder não somente pela força, mas também pela influência intelectual e moral que exerciam sobre a toda a sociedade. A luta de classes, assim, não poderia ser simplesmente uma disputa política, mas também uma luta intelectual, em que os operários pudessem disputar com os burgueses a hegemonia intelectual e cultural sobre a sociedade. Para que os operários pudessem fazer isto, eles precisariam ter a mesma educação que os burgueses, e o próprio Gramsci, tivera na escola, baseada no estudo da filosofia, língua e da literatura clássicas, e por isto ele se opunha à educação profissional e técnica que era oferecida para os trabalhadores, que seria uma forma de mantê-los sob o domínio hegemônico da burguesia.

A principal inovação de Gramsci não foi a ideia de que os operários deveriam desenvolver uma cultura e visão de mundo própria e superior à dos burgueses, que já estava presente nos escritos filosóficos de Marx, Engels, Lenin e Georgy Lukács, entre outros; e sim que ela deveria ser desenvolvida no interior das escolas. Suas ideias se

---

[32] Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio; e "O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde." Em *Trabalho, Educação e Saúde* 1: 131-152, 2003.

transformaram, assim, em uma ideologia radical pedagógica que passou a ser adotada por algumas correntes de educadores, que criticavam a educação voltada para a capacitação para o mercado de trabalho; e ainda que Gramsci, um revolucionário na política, fosse um conservador em educação, que se opunha às tentativas de aproximar a educação pública da cultura popular, assim como à pedagogia progressiva, ou progressista, que estava sendo introduzida na Itália pela reforma Gentile de 1923, do regime fascista[33] .

Muita água passou por debaixo da ponte nos quase cem anos deste os tempos de Gramsci. A crítica à divisão entre a educação letrada, da burguesia, e a educação prática e manual, para os trabalhadores, já existia entre os autores da chamada "escola nova", com destaque para o norte-americano John Dewey, e foi proposta para o Brasil em 1931 no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, escrito por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira entre outros[34]. A efetiva educação integral baseada no trabalho proposta pelos escolanovistas (mas, no caso dos gramscianos, por oposição à qualificação para o mercado de trabalho) nunca se materializou plenamente, exceto talvez em algumas escolas experimentais; mas, na

[33] Entwistle, H. (1979). *Antonio Gramsci Conservative schooling for radical politics*. London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul.

[34] Azevedo, Fernando et al. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* New York, The Macmillan Company.

maioria dos países, os trabalhos práticos e o envolvimento dos estudantes com os problemas do mundo real e a capacitação para o mercado de trabalho fazem parte da educação em todas suas modalidades. A crítica de Gramsci à natureza classista da divisão europeia entre a educação geral e a educação profissional era correta, mas os países que conseguiram desenvolver uma educação profissional de qualidade conseguiram também proporcionar melhores condições de vida para todos, reduzir as desigualdades sociais, e foram diminuindo aos poucos as desigualdades de oportunidades de estudo e desenvolvimento pessoal. Ao mesmo tempo, a ciência e a tecnologia avançavam, os campos de saber se multiplicavam, e a escola tradicional e de elite que Gramsci conheceu, e que pretendia corporificar e transmitir a cultura em sua mais alta expressão, começou a ser transformada, abrindo espaço para as ciências naturais e para a diferenciação crescente de conteúdos dos cursos de formação. Nas sociedades modernas, as diferenças sociais, econômicas e individuais persistem, os sistemas escolares refletem e podem até mesmo reforçar estas diferenças, e por isto mesmo são constantemente revistos e aperfeiçoados, de tal maneira que possam, ao mesmo tempo, atender à diversidade existente e assegurar a igualdade de oportunidades de educação e desenvolvimento das pessoas.

No Brasil, a adoção das ideias de Gramsci se corporificou no conceito de “politecnia”, que resume esta ideia de união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este conceito foi adotado sobretudo por educadores associados às escolas técnicas federais, que podiam assim reivindicar para si o mesmo prestígio, e as mesmas

condições salário e trabalho, que os professores das universidades federais, sem abandonar uma postura política radical. Foi uma estratégia bem sucedida, que levou o governo Lula a transformar os antigos Centros Federais de Educação Técnica, os CEFETS, em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, com os mesmos privilégios corporativos que as universidades públicas, inclusive os de dar cursos de pós-graduação e desenvolver projetos de pesquisa. No ensino médio, sua consequência foi a eliminação da pouca diferenciação que havia no passado entre diferentes tipos de formação, fazendo da formação técnica uma atividade adicional, e não alternativa, ao ensino médio tradicional. A consequência social não foi tornar a educação mais acessível e igualitária, mas, sim, mais elitista e discriminatória - todos agora devem passar pelo mesmo corretor estreito de um ensino médio tradicional, controlado na porta de saída pelo ENEM, que na prática só é acessível aos filhos de famílias mais ricas e educadas que estudam em escolas particulares. Para os demais, resta um simulacro de educação geral que forma pouco e não qualifica nem para o mercado de trabalho nem para o ensino superior.

Na tentativa de implementar um esquema geral e integrado de formação, o documento da Base Nacional Curricular Comum propunha quatro eixos de formação para o ensino médio que, aparentemente, poderiam significar opções, mas, na realidade, são temas gerais e comuns a todas as áreas de estudo: (i) Pensamento crítico e projeto de vida, (ii) Intervenção no mundo natural e social, (iii) letramentos e capacidade de aprender, e (iv) solidariedade e sociabilidade; e insiste na prioridade à formação integrada, identificando quatro

"temas integradores", que seriam (i) economia, educação financeira e sustentabilidade (ii) culturas africanas e indígenas (iii) culturas digitais e computação (iv) direitos humanos e cidadania e (v) educação ambiental. Esta proposta poderia ser entendida como uma reação salutar ao modelo atual de organização curricular, baseado em matérias obrigatórias com números de horas-aula estabelecidos de forma rígida, mas cai no extremo oposto: desaparecem as disciplinas clássicas de formação científica e humanística, como a física, química, história, direito e literatura, que se dissolvem sob o manto das culturas e das interdisciplinaridades.

Apesar da posição subordinada da educação técnica de nível médio neste projeto, ela vem crescendo nos últimos anos no Brasil, e a proposta tenta lidar com ele de alguma forma, mas propõe um caminho equivocado. O Censo Escolar, hoje, lista cerca de 150 áreas de formação técnica de nível médio no Brasil, que são agrupadas, por similaridade e conveniência estatística, em 13 “eixos" gerais de formação, como Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, recursos naturais, e outros. O documento atribui a estes eixos uma consistência conceitual que eles não têm, ao postular que "o Eixo Tecnológico é o conceito que organiza os cursos da educação profissional e tecnológica e os agrupa conforme suas características comuns relativas à concepção, à produção e ao uso da tecnologia. Cada eixo define a convergência dos conteúdos de um conjunto de cursos, que apresentam identidade técnica e tecnológica. Cada eixo apresenta um núcleo politécnico comum que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais,

econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção". Ora, não faz sentido pensar que áreas profissionais como agricultura, agronegócios, geologia, pesca e mineração, por exemplo, que fazem parte do eixo de recursos naturais, tenham os mesmos "fundamentos científicos, sociais, organizacionais, estéticos”. Esta maneira de tentar juntá-los no papel é uma tentativa de manter a suposta unidade das diferentes formas de conhecimento e atividade humanas, que pode ter consequências problemáticas se servirem de base para a organização de currículos ou sistemas de avaliação.

A forma em que estava concebida a proposta da base curricular para o ensino médio, a partir de construções intelectuais abstratas, ideologias pedagógicas e utopias que não tomam em conta nem a experiência prática de outros países nem a realidade do sistema escolar e da população estudantil do Brasil, não permitia que se pudesse esperar muito de seus efeitos práticos. A dúvida é se esta maneira de pensar persistirá ou será finalmente deixada de lado no novo modelo de educação média que será implantado no futuro próximo.

A diversificação do ensino médio, que existe em todo mundo menos no Brasil, não significa que não existam conhecimentos e competências gerais que devem ser desenvolvidos e compartidos por todos os cidadãos de um país. Estas competências incluem, necessariamente, o domínio da língua culta; a capacidade de raciocínio quantitativo; familiarização com conceitos e informações gerais das ciências naturais e sociais; o uso dos recursos

computacionais; e familiaridade com a língua inglesa. Além disto, dá-se cada vez mais importância às chamadas "competências emocionais", ou "não cognitivas". Tudo isto deve fazer parte da educação fundamental, que no Brasil termina aos 15 anos, e continuado no contexto das opções de formação e aprofundamento seguidas pelos estudantes a partir daí.

O que fazer para que a reforma do ensino médio dê certo? (2017)

A Medida Provisória sobre o ensino médio teve o grande mérito de deixar claro que o atual formato do ensino médio é inviável, e que é necessário dar aos estudantes a possibilidade de optar por diferentes áreas de concentração e aprofundamento, sejam mais acadêmicas, de preparação para o ensino superior, sejam mais práticas, de qualificação mais direta para o mercado de trabalho, ou ambas as coisas. Não custa repetir: apesar de obrigatório, 40% dos jovens brasileiros, hoje, não completa o ensino médio; dos que completam, um terço consegue ir para o ensino superior, e dois terços termina sem nenhuma qualificação útil para a vida profissional. Todo o ensino médio, praticamente, está organizado em um currículo único de preparação para o ENEM, que seleciona uns poucos que conseguem entrar nas universidades federais. Os gastos públicos por aluno se multiplicaram por quatro nos últimos 15 anos, mas a qualidade da educação continuou péssima e não melhora. A reforma é necessária, e vem sendo discutida há anos, mas o governo não explicou direito o que está propondo, e ainda existem muitas coisas a serem ajustadas e esclarecidas.

O caminho é, como em todo o mundo, criar diferentes opções de estudo, adequadas aos diferentes interesses e condições dos jovens, e fortalecer o lado mais prático e aplicado da educação média. A questão não é se o jovem, aos 15 anos de idade, já tem maturidade para fazer escolhas; a questão é que, tendo que estudar tudo e

treinar para o ENEM, os jovens acabam não aprendendo praticamente nada.

Mas, ao diferenciar, o que deve permanecer como conhecimentos comuns, e quais devem ser as opções? Quanto tempo deve ser dedicado à parte comum e às partes opcionais? A MP transferiu a resposta da primeira pergunta para a Base Nacional Curricular Comum do ensino médio que ainda precisa ser escrita pelo Ministério da Educação; deu uma resposta equivocada à segunda, ao escolher mal as áreas opcionais; e propôs uma divisão arbitrária do tempo entre a parte geral e a parte opcional, sem maiores explicações. Sem lidar de forma correta com estas três coisas, existe um grande risco de que a reforma proposta não se concretize como deveria.

As áreas de concentração e aprofundamento

Idealmente, os estudantes deveriam ter liberdade de escolher os temas que queiram, ou uma combinação de temas. Na Europa, a primeira opção é seguir uma trilha mais acadêmica e outra mais profissional, cada uma delas oferecendo diferentes possibilidades de escolha. Assim, na Inglaterra, os estudantes que se dirigem ao ensino superior começam escolhendo quatro ou cinco temas, e depois se preparam em três para o exame de A Level, que dá acesso à universidade. No baccalauréat francês, os estudantes não escolhem temas, mas grandes áreas como ciências naturais, ciências econômicas e sociais ou literatura, que inclui filosofia, história e línguas, e que também dá acesso ao ensino superior. Para os que optam pelo ensino profissional, existe uma grande variedade de opções, como a aprendizagem profissional nas empresas, típica dos países germânicos, ou os diplomas técnicos e liceus profissionais na França. Os Estados Unidos não têm um sistema separado de formação profissional, mas existe uma grande variedade de opções, de nível e conteúdo, dentro das high schools, que são as escolas de nível médio, e que continuam nos community colleges de dois anos.

O que todos estes países têm em comum é que todas as opções estão associadas a sistemas claros de avaliação externa. Na Inglaterra, os A Levels são administrados por vários exam boards, que são instituições privadas ou agências independentes; os bac franceses são diplomas de validade nacional, assim como o Abitur alemão e o Matura na Suíça e outros países. Os Estados Unidos não têm um sistema de exames de Estado, mas duas

instituições privadas, o College Board e o ACT Inc. oferecem diferentes testes gerais ou específicos por áreas e conhecimento, que os estudantes podem fazer e que são utilizados pelas diferentes universidades na seleção de seus alunos. Para o ensino profissional, os alunos são avaliados por diferentes agências e instituições profissionais, públicas ou privadas.

O formato proposto na MP não cria um sistema separado de ensino profissional, como na Europa, nem um sistema aberto com muitas opções e grande diferenciação interna, como nos Estados Unidos. O que ela faz é dividir o ensino médio em duas grandes alternativas, a formação acadêmica e a formação profissional, ambas associadas a uma base nacional comum, e cada qual com diferentes possibilidades de escolha: na alternativa acadêmica, ou propedêutica, as opções seriam linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas; as opções de formação profissional não estão especificadas, mas seria possível, em princípio, oferecer qualquer uma das quase duzentas áreas de formação profissional hoje existentes.

O Ministério da Educação não explicou as razões da escolha destas áreas, mas é fácil ver que elas são uma repetição do que está nos parâmetros nacionais curriculares da década de 90, que divide o conhecimento entre três grandes áreas: (1) linguagens, códigos e suas tecnologias; (2) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e (3) ciências humanas e suas tecnologias. O único que a MP faz é separar as matemáticas das ciências naturais.

Esta classificação tem sua lógica do ponto de vista formal, mas as opções não têm relação com o modo em que as áreas de formação são geralmente agrupadas no mundo real, e são certamente inadequadas como áreas de formação a aprofundamento para o ensino médio.

De fato, a primeira área, das “linguagens”, tal como está nos parâmetros curriculares do MEC, inclui coisas totalmente diferentes: língua portuguesa, língua estrangeira, educação física, arte e informática. Ainda que se possa entender que todas estas coisas são “linguagens” em um sentido muito amplo, como formas de expressão e comunicação, a formação e o campo profissional de quem se dedica às línguas, à educação física e à computação (o termo “informática” caiu em desuso) são totalmente diferentes.

O mesmo problema ocorre com as outras duas áreas, ciências naturais e ciências humanas. As ciências naturais hoje são um grande universo de conhecimentos muito distintos, que podem ser agrupados em ciências exatas, dos objetos físicos, e ciências biológicas, dos seres vivos. A formação e a orientação profissional de quem se dedica a uma e outra área são totalmente diferentes, e não faz sentido agrupá-las como área única de concentração e aprofundamento. Na área das humanas, elas normalmente são divididas entre as ciências sociais (economia, sociologia, demografia, etc.), que utilizam métodos empíricos semelhantes aos das ciências naturais, e as humanidades propriamente ditas, que têm uma tradição de hermenêutica e interpretação de textos, como a literatura e a filosofia. Esta divisão não é estanque, porque a história, por exemplo, tem

elementos das duas tradições, e a filosofia analítica está mais próxima da matemática é mais próxima da lógica e da matemática. Finalmente, a matemática, por si só, é uma matéria central da formação comum, e pode ser uma especialização de alto nível para quem quer se preparar para o magistério ou para a pesquisa matemática, mas, nas áreas de formação diferenciada do ensino médio, ela precisa ser dada no contexto das diversas áreas de formação, e não de forma isolada.

Quais seriam, então, as diversas áreas opcionais? Existem várias possibilidades, mas o princípio geral deve ser que elas não podem ser simples ampliações das áreas de formação geral, mas devem se aproximar, de forma ampla, das áreas de formação profissional superior que os alunos irão buscar no nível superior. (1) Uma delas, claramente, é o que em inglês tem sido denominado STEM, ou, em português, CTEM – ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Além da matemática, física e química, esta área deve incluir elementos de engenharia e tecnologia, tanto quanto possível de forma prática e aplicada, que a educação média brasileira não tem; é a opção para os jovens que querem se profissionalizar nas áreas da engenharia e da tecnologia de maneira geral. (2) A segunda área deve ser a das ciências biológicas e da saúde, para os que se interessam pela área de ciências médicas e de saúde de maneira geral. (3) A área que hoje se denomina de “humanas” deveria se dividir em duas, a das ciências sociais, centradas da economia, sociologia, antropologia e direito, para os que se destinam às profissões sociais como direito, administração, educação e outras; e a das (4) humanidades, que inclui as línguas, literatura e artes, que podem interessar mais aos que se dedicam à comunicação, ao jornalismo, à literatura e

outras atividades culturais. É um formato parecido com o bac francês, com uma opção econômica e social, outra literária, e outra científica, com a diferença que esta última seria dividida entre CTEM e as ciências biológicas e da saúde

A base comum

Embora isto não esteja escrito em nenhum lugar, a interpretação que parece estar prevalecendo é que a parte comum seria uma espécie de versão resumida de todas as áreas opcionais, tais como definidas nos parâmetros curriculares que o Ministério da Educação tem adotado desde os anos 90, e as áreas de opção e aprofundamento seriam um detalhamento destas mesmas áreas. O resultado disto é que a parte comum corre o risco de ficar inchada, sem romper com o modelo enciclopédico que tem prevalecido até agora e não funciona, enquanto que as opções de formação ficam esvaziadas. Nas discussões havidas anteriormente no Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, havia a ideia de que a parte comum não deveria ocupar mais do que 800 horas do total de 2400 que são o da grande maioria dos cursos de nível médio (deixando de lado as escolas de tempo integral, que é um assunto à parte). A MP aumentou este mínimo para "até 1200 horas", e existem propostas de mudar a MP aumentando esta parte para 1800 horas, acabando, na prática, com a idéia da diversificação.

O princípio mais importante é que a base comum deveria ser pequena, e não engolir nem dominar as demais. O

lugar da formação geral é na educação fundamental, até os 14 anos quando os alunos deveriam dominar a língua portuguesa, os conceitos matemáticos mais gerais, e conhecimentos amplos sobre as ciências naturais e sociais. Como, no Brasil, sabemos que a grande maioria dos estudantes chega ao ensino médio com grandes lacunas de capacitação em português e matemática, faz sentido continuar trabalhando nestas duas áreas com todos os estudantes ao longo do ensino médio, tanto quanto possível no contexto das diferentes áreas de formação e aperfeiçoamento. O inglês é hoje, reconhecidamente, a língua da comunicação internacional, cada vez mais requerida em todos os campos de atividade, e por isto deve constar também da base comum.

E o que mais? Existe muita coisa pesquisada e escrita sobre as competências gerais que todos os jovens devem ter para participar plenamente, como cidadão e profissional, na sociedade moderna. Além de saber ler, escrever e raciocinar com números, são importantes as chamadas competências emocionais, como a capacidade de trabalhar em grupo, a persistência, a curiosidade, o empreendedorismo, a autodisciplina e a estabilidade emocional. Estas competências podem e devem ser desenvolvidas na escola, mas de forma prática, no dia a dia do estudo, e não na forma de aulas tradicionais. O domínio das novas tecnologias de informação e comunicação é também considerado uma competência geral, mas o que importa aqui, para os que não são nem vão ser profissionais da área, é a competência para fazer uso dos instrumentos disponíveis, e não o conhecimento detalhado as tecnologias de ICT. Faz mais sentido

desenvolver estes conhecimentos no contexto das áreas opcionais do que de forma separada.

Restam as ciências sociais, as ciências naturais, as artes e a filosofia. A MP foi muito criticada por ter, aparentemente, banido o ensino da sociologia, da filosofia, das artes e da educação física do ensino médio. O que ela fez, na verdade, foi suprimir a obrigatoriedade do ensino destas disciplinas, que podem perfeitamente continuar a ser dadas de diferentes formas, ao lado de outras igualmente importantes como a economia, o direito e a antropologia.

Quanto das ciências sociais deveriam estar na base comum? Existe um argumento convincente por continuar reforçando, entre todos os estudantes, a capacidade de entender como funcionam as instituições e quais são as questões sociais e econômicas na sociedade em que vivem: como funciona uma democracia representativa, qual são os papéis dos três poderes, como se organiza o sistema federativo, como está estruturada sociedade e a economia, o que são os direitos sociais, os problemas de pobreza e desigualdade, e assim por diante, no Brasil e no contexto internacional. É possível estudar estas coisas pela história, pela sociologia, pela economia ou pelo direito. A base comum poderia conter um componente com estes conteúdos, sem especificar a disciplina que em deveria ser ensinada. Ou seja, seria organizada por questões e problemas, e não por teorias ou conceitos abstratos.

E como lidar com as ciências naturais? É importante não cair na falácia de tentar ensinar o "método científico" ou ciência de maneira geral, sem conteúdos concretos. A questão de se existe ou não um método científico geral, que possa ser ensinado a todas pessoas e que vale para todas as ciências, é um tema filosófico especializado da epistemologia, que não cabe em um curso de nível médio; e não seria possível colocar, na base curricular comum, uma versão ainda mais resumida e superficial das diversas disciplinas científicas do que a que existe hoje no ensino médio. A alternativa seria escolher uma lista de temas de natureza científica e de grande relevância – energia, mudanças climáticas; doenças tropicais, os avanços da medicina, etc. – e a partir deles mostrar como eles são estudados, que resultados têm sido obtidos, etc. Tal como nas ciências sociais, não seria um curso de ciências, mas de temas de natureza científica e tecnológica.

E o que fazer com educação física e artes? A educação física, como área de estudo, faz parte da área de ciências biológicas e da saúde. Como prática, é importante, mas não é matéria disciplinar. O Ministério da Educação, ou as secretarias estaduais, podem requerer que as escolas ofereçam aos estudantes oportunidade para as práticas desportivas, mas isto não entra no currículo propriamente dito. Quanto às artes, elas podem ser matéria de estudo dentro da opção das humanidades, e as artes performáticas (dança, música, teatro) podem ser matérias de formação profissional, mas não faz sentido incluir artes em geral na base curricular comum obrigatória, da mesma maneira que não faz sentido incluir ciências sociais ou ciências naturais em geral.

É importante evitar dois equívocos aqui, o de aumentar demasiadamente o tempo da parte comum, e o de juntar toda a parte comum no primeiro ou nos dois primeiros anos do ensino médio, deixando as opções para o final. Nos dois casos, trata-se de uma resistência ao que precisa ser feito, que é aproveitar ao máximo os três anos do ensino médio para o que os estudantes possam se aprofundar em suas áreas de formação. O correto seria não dedicar mais do que 1/3 do tempo do ensino médio para a parte comum, ou seja, 800 horas, e não 1200 como está na MP. Tanto quanto possível, os conteúdos da parte comum deveriam ser dados de forma articulada e no contexto das áreas opcionais de formação, e não de forma separada. Existem bons argumentos para fazer do primeiro ano do ensino médio um período de orientação, com mais matérias eletivas, levando a um maior afunilamento nos anos subsequentes.

A MP, além da diversificação do ensino médio, trata da criação de escolas de tempo integral. Não é algo que possa ser implementado a curto prazo. Só 3% dos alunos do ensino médio brasileiro estão em escolas de tempo integral hoje, e a previsão do governo é no máximo dobrar isto em 4 anos, e passar a conta para o Estados depois. Nas escolas de tempo integral, o tempo adicional deveria ser dedicado às áreas de formação e aprofundamento, e não ao aumento do tempo da parte comum. Infelizmente, a MP não tratou de um problema muito mais sério, que é o das escolas noturnas, aonde estão cerca de 25% dos estudantes de nível médio, em

sua grande maioria jovens que precisam ter apoio e condições para estudar durante o dia.

A questão das avaliações e o ENEM

O ENEM atual é incompatível com uma educação média diversificada. No novo sistema, será necessário ter uma avaliação de competências gerais, em uso de língua portuguesa e matemática, e avaliações específicas para cada uma das áreas opcionais. O atual ENEM está feito para selecionar pessoas para as universidades, e por isto tem um sistema milimétrico de pontuação que não tem interpretação clara: não há nada que indique que o estudante que tire 750 na prova seja mais capacitado para fazer um curso superior do que um que tire 730. O novo ENEM deveria ser fortemente baseado em competências, e não em conteúdos, e os resultados deveriam ser apresentados do que eles significam – não em pontos, mas em termos do desempenho esperado – insatisfatório, satisfatório, bom, excelente, etc. A questão de como as universidades selecionam seus alunos é um problema delas, que têm autonomia para isto, e não pode ser resolvida colocando uma camisa de força sobre o ensino médio.

Não é possível desenvolver avaliações gerais para as áreas profissionais. Ao contrário das áreas acadêmicas, as áreas de formação profissional são muito dispersas, e não podem ser concentradas em um número pequeno de opções. O Ministério da Educação trabalha com um agrupamento de “eixos formativos”, mas basta olhar para o conteúdo dos eixos para vermos que se são coisas

muito diferentes, que não poderiam ser avaliadas pelo mesmo teste. Assim, por exemplo, o eixo 1, de ambiente e saúde, inclui cerca de 30 cursos, incluindo análises clínicas, agentes comunitários de saúde, meio ambiente e enfermagem.

A solução para a formação técnica é a criação de um amplo sistema de certificação profissional, trabalhando com instituições existentes ou criando novas. O problema é menos complexo do que aparenta, porque, na realidade, as matrículas estão muito concentradas em alguns cursos: metade dos estudantes estão em 8 áreas (enfermagem, administração, informática, segurança do trabalho, edificações, logística, mecânica e eletrotécnica), e 80% em trinta. É possível começar com a certificação das áreas de maior demanda ou que sejam prioritárias por outras razões e ir ampliando aos poucos. Para as áreas sem certificação externa, valem os diplomas oferecidos pelas escolas credenciadas para dar os cursos.

O processo de diversificação e o ensino técnico: quem vai fazer o que?

Uma crítica que tem sido feita à proposta de diversificação é que as escolas não teriam professores e recursos oferecer as diversas opções, e que a redução da parte comum poderia levar à ociosidade de muitos professores. De fato, existe carência de professores qualificados, instalações e equipamentos, e isto precisa melhorar, mas não seria difícil para as escolas, desde já, reorganizarem os espaços e professores que têm

atualmente em um novo formato. Assim, o professor de sociologia, por exemplo, teria mais tempo para se dedicar aos alunos que escolhessem a área de ciências sociais, e não seriam obrigados e ensinar as mesmas coisas para os estudantes de outras opções, que só precisariam da parte comum dos temas sociais. Nas cidades maiores, algumas escolas poderiam desenvolver mais determinadas áreas, e os alunos poderiam escolher as escolas de sua preferência.

As escolas tradicionais da rede pública teriam muito mais dificuldade em oferecer as opções de formação técnica e profissional, principalmente as que demandem equipamento e professores com prática profissional. Na educação profissional, a MP prevê a possibilidade de admitir professores por “notório saber”, ou seja, pelo reconhecimento de competências sem necessidade de licenciaturas convencionais, o que é uma necessidade. Não existe a obrigação nem a expectativa de que todas as escolas ofereçam opções de formação técnica. Hoje, no país, existem quase dois milhões de estudantes em cursos técnicos de nível médio proporcionados por sistemas estaduais, como o Centro Paula Souza em São Paulo; pelos institutos federais de ciência e tecnologia; por escolas particulares; e por escolas do SENAI, SESI e SESC, entre outras. A expectativa é que, no novo formato, estas instituições possam ampliar a provisão destes cursos, sozinhas ou em parcerias com as redes públicas. Um terço dos alunos de cursos técnicos são mais velhos e estão em cursos “subsequentes”, ou seja, já terminaram o ensino médio e agora buscam uma qualificação técnica que tenha valor no mercado de trabalho. Este tipo de curso continuará sendo necessário, e precisa ser ampliado.

A nova legislação, se aperfeiçoada, pode abrir novas perspectiva para o ensino médio, mas, para que isto aconteça, vão ser necessárias políticas específicas de apoio técnico e financeiro, capacitação de professores, e um forte envolvimento do setor produtivo com a educação profissional. É um caminho logo e difícil para um país que nunca conseguiu fazer isto direito, mas é preciso começar sabendo que não há muito a perder com o atual sistema.

O novo ensino médio: o difícil caminho à frente (2017)[35]

O ensino médio brasileiro foi redefinido pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que teve origem na Medida Provisória 746 de setembro do ano anterior, e tem como pontos principais a diversificação do currículo escolar, que inclui o ensino técnico como uma das opções de formação, e o financiamento ao ensino médio de tempo integral. A intenção foi tentar resolver, ou pelo menos atenuar, os graves problemas do ensino médio brasileiro, caracterizado pelas altas taxas de abandono e um currículo único pretencioso, superficial e inviável, e totalmente orientado para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, estreita porta de acesso ao ensino superior público. A expectativa era que, no novo formato, os estudantes pudessem escolher suas áreas de formação, e que a preparação técnica deixasse de ser uma atividade complementar e se integrasse de forma mais plena à educação média.

A lei especifica vários aspectos do novo formato, como a distinção entre a parte comum de formação e os chamados "itinerários formativos", assim como o tempo dedicado a cada uma das partes. Ela prevê que a Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio, ainda por ser elaborada, deve definir os "direitos e objetivos da aprendizagem" em quatro grandes áreas, "linguagens e suas tecnologias" "matemática e suas tecnologias", "ciências da natureza e suas tecnologias" e "ciências

[35] Versão resumida de trabalho a ser publicado em livro editado por Cândido Gomes sobre o ensino médio no Brasil.

humanas sociais aplicadas”; e também define estas mesmas quatro áreas como os possíveis “itinerários formativos” entre os quais os estudantes poderão optar, às quais acrescenta a opção de formação técnica e profissional. Na parte comum, ficam como obrigatórios a matemática, português, inglês, educação física, arte, sociologia e filosofia.

A lei prevê que a parte comum deve ocupar um total máximo de 1.800 horas em três anos, ou 60% da carga horária de no mínimo de três mil horas (cinco horas/aula por dia) que está prevista para ser adotada em todo o ensino médio a partir de 2017 em um prazo de cinco anos, ou 75% do tempo do currículo de 2400 horas ou menos (quatro horas/aula por dia), que era ainda padrão de um terço das matrículas no ensino médio em 2016. A lei não indica de onde virão os recursos para esta ampliação de carga horária para 3 mil horas, e nem faz referência aos 1.8 milhões que estudam à noite; mas em compensação aloca recursos para complementar os custos de escolas públicas que pretendam implantar o regime de tempo integral. A previsão em setembro de 2016 era que o governo investiria nisto 1.5 bilhões de reais em dois anos, acrescentando 500 mil novos alunos a este regime, que passaria a incluir um milhão de alunos, ou aproximadamente 12 % da matrícula.

A forma pela qual a nova legislação foi introduzida, como medida provisória, foi criticada por muitos como autoritária, e defendida pelo governo como uma maneira de levar a termo uma discussão que já vinha tramitando há anos no Congresso Nacional, e que dificilmente seria aprovada com presteza. Mais

problemático do que isto é o fato de que a nova legislação não veio acompanhada de um documento que dissesse com clareza quais eram seus objetivos, e de que maneira os diversos dispositivos da lei contribuiriam para eles. Na prática, a lei incorporou uma série de ideias que já vinham sendo discutidas sobretudo no âmbito do Conselho de Secretários de Estado da Educação e em várias audiências públicas realizadas na Câmara de Deputados, aonde foram ouvidos vários setores, organizações, instituições e especialistas, e que foram sendo ajustadas ao longo da tramitação da medida provisória, em função de manifestações e pressões de diferentes setores dentro e fora do sistema educativo. A lei é muito genérica, pode ser interpretada de muitas maneiras diferentes, e as decisões mais substantivas sobre o que os alunos deverão aprender foram adiadas e passadas para o Ministério da Educação, responsável pela elaboração das Bases Nacionais Curriculares do Ensino médio e por normas complementares ainda por ser emitidas.

Os debates havidos durante e depois da tramitação da nova legislação mostram grande incerteza sobre como esta nova legislação será implementada, e que resultados obterá. As dúvidas incluem, entre outras, a questão do peso relativo e do conteúdo da parte geral e dos itinerários formativos; a questão de como as opções serão oferecidas e escolhidas pelos alunos; a questão dos conteúdos do ensino técnico e profissional; e a questão de como os resultados das diferentes opções na área técnica e acadêmica serão avaliados e validados.

A nova lei do ensino médio deveria romper, aparentemente, com o formalismo do ensino tradicional, abrindo oportunidades efetivas de escolha para estudo e aprofundamento para os estudantes, e diversificando a oferta de cursos de forma condizente com a realidade da grande massa de estudantes que chegam ao ensino médio com qualificações precárias e que precisam de uma qualificação profissional prática e acessível, que tenha valor no mercado de trabalho sem excluir a possibilidade de estudos posteriores. No entanto, uma parte importante das discussões sobre a nova lei do ensino médio foi sobre a questão do peso relativo e conteúdos da parte comum e diferenciada no currículo, e neste ponto ficou claro como as concepções tradicionais acabaram prevalecendo, colocando em risco os objetivos da reforma.

A opção era entre manter o sistema atual, introduzindo alguma flexibilidade de escolha, ou fazer uma diferenciação efetiva, fazendo com que os estudantes pudessem se concentrar, desde o início, em suas áreas opcionais de formação. Sem cair nos exageros e no formalismo das resoluções do Conselho Nacional de Educação, existem boas razões para defender a importância de uma educação que proporcione a todos os estudantes do ensino médio conhecimentos e competências mais gerais que lhes permitam exercer mais opções ao longo da vida, e não os aprisione em uma capacitação estreita que pode ser efêmera, dada a alta velocidade das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo em todo o mundo; e é possível identificar, na prática e de forma indutiva, conjuntos de atividades profissionais que compartem tecnologias e requerem

conhecimentos científicos semelhantes, e por isto podem ser ensinadas de forma agrupada.

Existe um forte consenso de que todos os estudantes, independentemente de suas áreas de formação, precisam ter o domínio da língua portuguesa e do raciocínio matemático, e que a capacitação nestas áreas, que é precária na grande maioria das escolas de educação fundamental, deve continuar no nível médio. Existe também consenso que a língua inglesa, como "língua franca" internacional, deve fazer parte do currículo comum. Também existe consenso de que a educação média deve incluir conteúdos que familiarizem os estudantes com os conceitos mais gerais e a maneira de pensar das ciências, a partir da observação da natureza, e que desenvolvam e ampliem a cultura cívica, ou seja, sua compreensão sobre as características e os problemas da sociedade mais ampla em que vivem. Existem duas questões em relação a isto, o relacionamento entre esta parte geral ou comum da formação e os itinerários formativos, e o tamanho e conteúdos específicos desta parte comum.

O ideal é que os estudantes desenvolvam sua capacidade de uso da linguagem, da matemática, do inglês, raciocínio científico e de cultura cívica no contexto de suas áreas de formação, e não de forma separada e em abstrato. Isto, aliás, estava previsto na resolução do Conselho Nacional de Educação de 2012, ao postular que a formação geral deveria "permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do

cidadão” (art. 13, III), e deveria também se aplicar aos diferentes itinerários formativos mais acadêmicos. Fazer isto não é trivial, e depende muito de como o currículo escolar se organiza. A prática, no Brasil, tem sido a de organizar uma grade curricular a partir de disciplinas com uma distribuição das matérias pelos horários ao longo da semana, cada uma com um professor responsável por sua matéria, ficando por conta do aluno juntar estes assuntos diferentes em sua cabeça; e, nos poucos cursos técnicos integrados ou concomitantes que existem, a parte geral e a parte técnica são dadas de forma separada, frequentemente em turnos distintos, sem nenhum diálogo ou integração pedagógica e temática. Esta fragmentação existe na educação brasileira desde o sexto ano da educação fundamental, quando os estudantes deixam de ter uma professora única e passam a ter uma professora por matéria, e tem sido apontada como uma das causas da desorientação e perda de interesse entre os estudantes que ocorre de forma crescente a partir deste nível. Este problema poderia ser minorado se houvesse um esforço mais sistemático de coordenar os conteúdos das diversas disciplinas, e se cada estudante fosse vinculado a uma orientadora de referência com quem pudesse conversar sobre a organização e o planejamento de seus estudos.

Este tema crucial, da integração efetiva entre a parte comum e as partes opcionais de formação, não apareceu nas discussões da Medida Provisória, que se concentraram na questão do número de horas a serem dedicadas a cada uma das partes e das matérias a serem incluídas. Na Medida Provisória, a previsão era que o tempo máximo para a parte comum seria de 1.200 horas, igual, portanto, ao tempo dos itinerários de formação

diferenciada. Na versão final, o tempo da parte comum foi ampliado para 1.800 horas, e ainda foi incluída a obrigatoriedade do ensino da educação física, artes, sociologia e filosofia, que não constavam da Medida Provisória.

Estas modificações significaram um claro retrocesso da lei em relação à proposta que vinha sendo discutida no CONSED e que serviu de base para a Medida Provisória. Na letra fria da lei, a definição de um teto máximo para a parte geral, sem a definição de um mínimo, pode ser interpretada como podendo ser até zero. Na prática, no entanto, a ampliação do total um máximo de 1200 horas que estava na Medida Provisória para 1800 horas na lei aprovada significou uma clara intenção do legislador de aumentar esta parte, em detrimento da parte diferenciada, pela inclusão explícita de uma série de conteúdos que não constavam do projeto inicial. A não referência às artes, educação física, sociologia e filosofia na Medida Provisória foi intencional, não porque estes conteúdos fossem considerados sem importância, mas porque se buscava voltar à concepção original da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que mencionava estes diferentes conteúdos de forma genérica, mas que foram depois transformados em obrigatoriedade legal pelo Congresso, como resultado da mobilização das respectivas corporações profissionais. A nova lei do ensino médio eliminou a obrigatoriedade do ensino do espanhol, que havia sido estabelecida pela lei 11.161, de 5/8/2005, mas não ousou fazer o mesmo com as demais. Ficaram a obrigatoriedade da educação física, da lei 10.793, de 1/12/2003; a obrigatoriedade do ensino da sociologia e da filosofia, estabelecida Lei 11.684, de 2/6/2008 (ainda que sem a obrigatoriedade de serem

dados nos três anos, e, deixando de lado conteúdos pelo menos tão relevantes das ciências sociais como a economia, o direito, a ciência política e a antropologia); e a obrigatoriedade do ensino de artes, criada pela lei 13.278, de 2/5/2016.

O resultado foi que, ao invés de colocar a ênfase do ensino médio nos itinerários formativos, que seriam apoiados e complementados pela formação geral, a lei colocou a ênfase na parte geral, fazendo dos itinerários formativos uma parte menor e secundária. Mais grave ainda foi repetir, para os diferentes itinerários formativos, as mesmas quatro áreas de formação para o ensino médio geral, como será discutido mais adiante.

Ainda que sem mencionar, a nova legislação dá continuidade à idéia, enfatizada no documento dos parâmetros curriculares de 2000, de que o ensino médio deve ser parte da educação básica, "a etapa final de uma educação de caráter geral", e não, como ocorre no resto do mundo, uma etapa distinta, de transição entre os estudos gerais e a vida profissional, seja de nível técnico e intermediário, seja de nível superior.

O Brasil já havia se afastado das melhores práticas internacionais ao fundir a antiga educação primária com o antigo ginásio, criando uma educação fundamental de 8 e depois 9 anos que na prática continuou dividida em dois ciclos, unificados somente no papel e na burocracia administrativa. Os parâmetros curriculares para o ensino médio, ao eliminar a possibilidade de opções no ensino médio, acentuaram este afastamento. O objetivo da

nova lei do ensino médio era reaproximar o Brasil das práticas internacionais, o que pode se frustrar pela ampliação excessiva da parte comum com inclusão de matérias obrigatórias, e pela maneira pela qual os conteúdos dos itinerários formativos foram estabelecidos.

Ignorando os argumentos em contrário e sem considerar as experiências de outros países, a lei optou por listar, como itinerários optativos, a mesma classificação de três "áreas de conhecimento" adotada nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio de 2000, transformada em quatro nos anos seguintes com a separação da matemática. É uma classificação estranha, que junta no mesmo grupo de "Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias" coisas totalmente distintas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática, que requerem formação e opções profissionais totalmente distintas. A antiga área de "Ciências Humanas e suas tecnologias", na versão de 2017, mudou inexplicavelmente para "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", excluindo, talvez por um lapso, as ciências humanas e sociais não aplicadas, e, talvez por preconceito, o reconhecimento de que existem também tecnologias de cunho social, como nos campos da comunicação, da pedagogia e das políticas públicas de maneira mais ampla. As únicas disciplinas que permanecem como obrigatórias nesta área são a Sociologia e a Filosofia, ficando de fora a Economia, Ciência Política, Antropologia, Psicologia Social e Direito. Na versão inicial dos parâmetros, as "Ciências da Natureza e suas tecnologias" incluíam originalmente Física, Química, Biologia e Matemática. Como os matemáticos não se sentiam confortáveis neste grupo, e

menos ainda no grupo das linguagens, acabaram conquistando o direito a uma categoria própria.

Diversos documentos do Ministério da Educação, e em especial as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002 (PCN+ ensino médio) tratam de justificar esta classificação, embora reconhecendo sua precariedade, e mostram a necessidade da interdisciplinaridade. Na prática, com o currículo organizado por disciplinas estanques, o modo pelo qual elas são classificadas é irrelevante, e a interdisciplinaridade dificilmente ocorre. O acréscimo da frase "e suas tecnologias" a cada categoria expressa a intenção de juntar a teoria com prática, o que praticamente nunca ocorre. Mas a classificação se tornou importante quando foi utilizada, a partir 2009, para organizar as provas do ENEM, e a mesma classificação foi mantida agora para os itinerários formativos na nova lei do ensino médio.

A nova lei do ensino médio altera a redação do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases que trata do currículo do ensino médio deixando tudo muito vago. Segundo o texto, os itinerários formativos "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino"; "a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino"; e, "a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base

Nacional Comum Curricular BNCC e dos itinerários formativos". Isto pode ser interpretado como uma abertura total das possibilidades, fazendo com que uma escola possa decidir um itinerário formativo em dança, por exemplo, ou em programação de computadores; e que outras simplesmente não façam diferenciação alguma, optando pelo chamado "itinerário formativo integrado". Nesta interpretação, a própria ideia de um número delimitado, mas explícito, de itinerários formativos, devidamente estruturados e avaliados, é abandonada.

Ao repetir os mesmos conteúdos na parte geral e na parte opcional dos currículos, a nova legislação do ensino médio frustra o objetivo de criar verdadeiras opções diferenciadas de formação. Isto pode facilitar a vida das secretarias de educação e das escolas, que podem continuar fazendo basicamente o mesmo que já faziam, alterando simplesmente, se tanto, a carga horária das diversas disciplinas para os alunos. Muito se tem falado, depois da promulgação da nova lei, sobre a situação de um grande número de municípios que têm somente uma escola, e que teriam dificuldade em oferecer um currículo com diferentes opções de formação. Isto seria um problema se estas opções significassem uma forte estruturação dos currículos ao redor de temas como literatura, por um lado, e ciências econômicas e sociais, por outro, ou ciências naturais, por exemplo; mas não tem maior dificuldade se o que se pretende é simplesmente permitir que os alunos possam dedicar mais horas a determinado conjunto de disciplinas do que a outros, e oferecer cursos opcionais facultativos em qualquer tema. Esta frustração pode se tonar completa se a base nacional curricular comum para o ensino

médio, hora em elaboração, se limitar a listar as habilidades e competências gerais do ensino médio, requeridas para todos, e se o Exame Nacional do Ensino Médio continuar como está, sem oferecer opções para os alunos, como será discutido mais adiante.

Uma diversificação efetiva dos currículos não pode consistir simplesmente na escolha de algumas matérias em lugar de outras, embora isto seja um primeiro passo e um avanço em relação ao modelo unificado vigente. É necessário que existam, primeiro, propostas curriculares articuladas, planejadas e que façam sentido. A partir disso, é possível esperar que, dentro das redes, haja um esforço para gerar uma coerência entre a formação geral e a específica para que, então, seja possível concretizar estas propostas dentro das escolas, com uma coordenação específica para cada itinerário oferecido, que possa zelar pela coerência do currículo, integrando a parte de formação específica com a de formação geral, em permanente diálogo com os professores e alunos. Em outras palavras, é necessário ter mais pedagógicos bem estruturados e que sejam mais do que uma simples declaração de intenções. Fazer isto não é simples, e por isto mesmo é de se esperar que a efetiva implantação de um sistema diferenciado de itinerários seja um processo relativamente lento e gradual.

Esta revisão de alguns dos pontos principais da nova lei do ensino médio não nos transmite muito otimismo sobre o sucesso de sua implementação. As grandes vantagens da lei, que persistem, são a maior flexibilidade que as redes escolares terão de organizar seus currículos, a possibilidade de os alunos participarem no

planejamento de seus itinerários formativos, e a inclusão do ensino técnico e profissional dentro do ensino médio. Mas se trata ainda de uma lei tímida, ambígua, que mantém muitas das preconcepções e preconceitos do sistema anterior, e não abre espaço suficientemente amplo e bem concebido para a diferenciação proposta. As questões mais fundamentais dos currículos foram transferidas para as Base Nacional Curricular Comum que deverá ser sancionada pelo Conselho Nacional de Educação, cuja tradição até aqui tem sido contrária a um sistema diferenciado. E o governo nada disse sobre a necessidade de alterar o ENEM para se adaptar ao novo sistema.

Independentemente das limitações da nova lei, existem muitas experiências interessantes de diversificação e de aumento da oferta de educação vocacional que estão ocorrendo, sobretudo no setor privado, que fica geralmente fora do radar do Ministério da Educação e suas agências reguladoras, e que precisam ser acompanhadas. A nova lei precisa ainda ser regulamentada, e se esta regulamentação for clara e na direção correta, ela poderá abrir espaço às redes escolares para experimentar diferentes modelos de organização dos cursos em suas diferentes modalidades, sem perder de vista a necessidade de estruturar com clareza as grandes linhas possíveis de diferenciação curricular. Além da regulamentação, é necessário um trabalho cuidadoso e permanente de acompanhamento da implementação, que não é, infelizmente, comum na administração pública brasileira. Este acompanhamento inclui estudos e simulações para prever os impactos das medidas nas partes envolvidas, mapeamento das possíveis resistências, cálculos de impacto financeiro,

alterações na formação inicial, continuada e sistemas de contratação de professores, alterações nas burocracias estaduais, novas regras de cooperação entre governo federal, estados e o setor privado, e agilidade e disposição para ajustar a legislação quando necessário.

Em todas partes do mundo, o ensino médio é complexo, com diferentes trajetórias, diplomas e certificados, no esforço de atender às grandes diferenças dos estudantes e das demandas de qualificações do mercado de trabalho e do ensino superior. A atual lei brasileira abre uma janela para que o ensino médio melhore e crie mais e melhores oportunidades para a população estudantil, que precisa ser melhor entendida e ampliada.